



Universidade de Lisboa  
Faculdade de Motricidade Humana



# **Relatório Final de Estágio Pedagógico em Educação Física realizado na Escola Básica 2,3 Piscinas – Lisboa no ano letivo 2012/2013**

Dissertação elaborada com vista à obtenção do Grau de Mestre em Ensino  
da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

## **Orientadoras:**

Mestre Maria da Conceição Ribeiro Rexêlo Pedro  
Mestre Isabel Maria Vieira Ferreira de Albuquerque Bettencourt

## **Júri:**

### **Presidente:**

Doutora Ana Maria Silva Santos

### **Vogais:**

Doutora Ana Luísa Dias Quitério  
Mestre Maria da Conceição Ribeiro Rexêlo Pedro  
Mestre Isabel Maria Vieira Ferreira de Albuquerque Bettencourt

**Bernardo Manuel Freire Elias**

2014

## AGRADECIMENTOS

*À Orientadora de Faculdade, Professora Conceição Pedro, por todo o apoio dado ao longo desta etapa de formação. Por todos os conselhos e críticas que me levaram a refletir e a crescer enquanto futuro profissional.*

*À Orientadora de Escola, Professora Isabel Bettencourt, por me ter proporcionado as condições ideais para realizar o meu estágio. Pelos conhecimentos transmitidos, pela supervisão atenta e rigorosa, pelas conversas após aula, que me ajudaram a refletir e analisar o meu processo de formação. Por toda a disponibilidade e preocupação demonstrada ao longo desta etapa, que permitiram o meu crescimento não só profissional mas também pessoal. Por todos os motivos, será sempre a minha referência.*

*Ao Nuno, Jorge, Lurdes e Elisabete por todo o companheirismo, apoio e partilha durante este ano. Obrigado Nuno pelos momentos de diversão nas alturas de maior tensão.*

*Ao Rui Afonso, colega de estágio e irmão durante este ano letivo, por todo o companheirismo, apoio e amizade. Obrigado por todas as críticas construtivas que me levaram a superar barreiras e a chegar mais alto. Foi um ano repleto de momentos únicos e emoções que irei levar comigo para todo o sempre. Vou ter saudades!*

*À Mónica Reis, colega de estágio, pelos saberes transmitidos na área da ginástica e pelo apoio e partilha denotado ao longo do ano letivo.*

*À minha turma (9ºC), pela oportunidade e desafios que me colocou durante o ano letivo, pois sem eles não seria possível alcançar o sucesso.*

*A todos os elementos da direção, em especial à Dr.<sup>a</sup> Eduarda Magalhães pela excelente receção, integração e apoio demonstrado durante este ano.*

*À professora Sílvia Albuquerque, pela disponibilidade que sempre demonstrou para me ajudar na aprendizagem das tarefas e funções de um diretor de turma.*

*À professora Elsa Costa, por todo o carinho denotado e saberes transmitidos.*

*A todos os Professores da Escola E.B 2/3 Piscinas- Olivais pela forma dedicada como me acolheram na comunidade educativa e pela disponibilidade e ajuda constantes nas atividades de estágio.*

*A todos os funcionários da Escola E.B 2/3 Piscinas- Olivais, em especial à D. Ester, D. Fernanda, D. Conceição, D. Graça, D. Ana, D. Paula e Sr. Gomes pela disponibilidade, apoio e momentos de diversão proporcionados.*

*À minha família e amigos, que acompanharam de perto durante este ano marcante, dando-me sempre a força necessária e uma palavra amiga.*

*A ti, por nunca deixares de acreditar em mim, pelo apoio fundamental que demonstraste nos momentos mais difíceis. Sem ti não seria possível terminar esta etapa com o devido sucesso. Obrigado meu amor.*

*A ti, estejas onde estiveres, que me acompanhaste durante este ano, dando-me força para nunca desistir, para superar as várias adversidades e acima de tudo para querer chegar mais alto, como sempre me ensinaste.*

## RESUMO

O presente relatório assume-se como uma análise e reflexão do estágio pedagógico realizado na Escola Básica 2,3 Piscinas- Lisboa no ano letivo 2012/2013 com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Motricidade Humana.

Este relatório pretende ser o retrato deste módulo de formação, desenvolvido em regime de supervisão, que constitui o culminar de uma formação que habilita profissionalmente para o exercício da profissão docente.

Todo o processo teve por base as competências expressas no Guia de Estágio Pedagógico 2012/2013, estando estas estruturadas em quatro grandes áreas de intervenção: Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem (Área 1), Inovação e Investigação Pedagógica (Área 2), Participação na Escola (Área 3) e Relação com a Comunidade (Área 4).

Na análise de cada área, será realizada uma descrição e reflexão crítica em relação às várias competências sustentada na revisão bibliográfica efetuada.

Por último, é realizada uma reflexão e projeção crítica sobre este processo de formação e do seu impacto no meu desenvolvimento profissional e pessoal.

**Palavras-chave:** Comunidade educativa; Educação Física; Escola; Estágio Pedagógico; Estratégias; Evolução; Prática docente; Processo Ensino- Aprendizagem; Saúde; Trabalho de grupo

## **ABSTRACT**

The present report comprises an analysis and reflection of the pedagogic internship carried out at the Escola Básica 2,3 Piscinas- Lisboa in the academic year of 2012/2013, aiming to obtain the Master's degree in 'Physical Education teaching in primary and secondary school', issued by the Faculty of Human Kinetics.

This report is an overview of this training module, developed under the supervision of an experienced teacher. It finalizes the training process that will enable me to become a teacher.

All the process was based on the competences expressed in the 'Pedagogic Internship Guide 2012/2013', being organized in four intervention areas: Teaching and Learning Organization and Management (area 1), Pedagogical Innovation and Investigation (area 2), Participation in School (area 3) and Relationship with the Community (area 4). In each area's analysis, a description and a critical reflection of the various competences will be performed based on the previously done literature review.

At last, a critical reflexion and prediction about this training process will be done as well as its impact on my personal and professional development.

**Key words:** Educational Community; Evolution; Health; Pedagogic Internship; Physical Education; School; Strategies; Teaching Practice; Teaching-Learning Process; Teamwork

*“É preciso que eu suporte duas ou três larvas se quiser conhecer as borboletas.*

*Dizem que são tão belas.”*

*(Saint-Exupéry, 2003)*

# ÍNDICE

<b>1</b>	<b>Introdução .....</b>	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>Contextualização .....</b>	<b>2</b>
2.1	Agrupamento de Escolas Piscinas- Olivais .....	2
2.2	Escola E.B. 2,3 Piscinas- Lisboa .....	3
2.2.1	Estrutura Organizativa .....	5
2.2.2	Ação Tutorial .....	5
2.2.3	Relação entre a Comunidade Educativa .....	6
2.2.4	Atividade de Escola .....	7
2.2.5	A turma 9ºC .....	8
<b>3</b>	<b>Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem .....</b>	<b>11</b>
3.1	Planeamento .....	11
3.1.1	Planeamento da Avaliação inicial- 1ª Etapa .....	11
3.1.2	Plano anual de turma, Planos de etapa, UE, Planos de aula .....	13
3.1.3	Trabalho de grupo no processo de planeamento .....	16
3.2	Avaliação .....	16
3.2.1	Avaliação inicial .....	17
3.2.2	Avaliação formativa .....	18
3.2.3	Avaliação Sumativa .....	19
3.2.4	Trabalho de grupo no processo de avaliação .....	20
3.3	Condução de ensino .....	20
3.3.1	Gestão .....	21
3.3.2	Clima e Prevenção da Indisciplina .....	22
3.3.3	Instrução e <i>Feedback</i> .....	23
3.3.4	Estilos de ensino .....	26
3.3.5	Professor a tempo inteiro .....	27
3.3.6	Trabalho de grupo no processo de condução de ensino .....	28
<b>4</b>	<b>Área 2 – Investigação e Inovação Pedagógica .....</b>	<b>29</b>
<b>5</b>	<b>Área 3 – Participação na Escola .....</b>	<b>32</b>
5.1	Streetsurfing .....	32
5.2	Programa Piscinas na 1ª Pessoa .....	33
5.3	Projeto Escola 113- Paulino Montez .....	34
5.4	Outras atividades .....	35
5.4.1	Desporto escolar- Boulder .....	35
5.4.2	Dia do Agrupamento .....	36
5.4.3	Montargil .....	37

5.5	Trabalho de grupo no processo de participação na escola .....	38
<b>6</b>	<b>Área 4 – Relação com a Comunidade .....</b>	<b>39</b>
6.1	Estudo de Turma .....	39
6.2	Acompanhamento da Direção de Turma .....	40
6.3	Trabalho de grupo no processo de relação com a comunidade .....	41
<b>7</b>	<b>Reflexão Final .....</b>	<b>42</b>
<b>8</b>	<b>Referências Bibliográficas .....</b>	<b>48</b>

## ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1-	Espaços e dimensões da Escola EB 2,3 Piscinas- Olivais.....	4
---------------	---	---



## **ABREVIATURAS**

**AF-** Avaliação Formativa

**AI-** Avaliação Inicial

**AS-** Avaliação Sumativa

**DEF-** Departamento de Educação Física

**DT-** Diretora de Turma

**EE-** Encarregados de Educação

**EF-** Educação Física

**GEF-** Grupo de Educação Física

**IMC-** Índice de Massa Corporal

**NE-** Núcleo de estágio

**PAA** – Plano Anual de Atividades

**PAI-** Protocolo de Avaliação Inicial

**PAT-** Plano Anual de Turma

**PNEF-** Programa Nacional de Educação Física

**PPA-** Plano Plurianual

**UE-** Unidades de Ensino

# 1 INTRODUÇÃO

O presente relatório tem por objetivo analisar todo o processo de Estágio Pedagógico desenvolvido ao longo do ano letivo de 2012/ 2013, integrado no 2º ano do Mestrado em Ensino da EF nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Motricidade Humana (FMH) da Universidade de Lisboa.

O estágio pedagógico surge como o ponto máximo da formação académica na área da EF e do Desporto, na aplicação de todos os conhecimentos e competências adquiridos durante esse tempo, em contexto de prática letiva. Tal como Carvalhinho e Rodrigues (2004) referem, a realização de um estágio pedagógico corresponde a um momento fundamental na formação profissional dos jovens professores que através do conjunto de experiências vivenciadas ao longo do seu processo tornam esse momento de formação decisivo na aquisição de saberes pedagógicos diversificados.

O Estágio Pedagógico foi desenvolvido na Escola Básica 2,3 Piscinas-Olivais, situada na freguesia dos Olivais Sul, Concelho de Lisboa. Este proporcionou a minha integração no exercício da vida profissional de forma progressiva e orientada, através da prática de ensino supervisionada em contexto real, desenvolvendo as competências profissionais que criam nos futuros docentes um desempenho crítico e reflexivo, capaz de responder aos desafios e exigências da profissão.

A elaboração deste relatório permitiu-me, então, compreender de forma mais pormenorizada todo o trabalho desenvolvido, não só relativamente ao processo ensino – aprendizagem e modo de atuação perante a escola, turma e alunos mas também, e talvez mais importante, ao nível da formação e crescimento profissional que, consequentemente, terá repercussões nas aquisições pedagógicas diversificadas.

O documento encontra-se estruturado em três grandes partes. A primeira reporta-se à contextualização da escola e da turma, a segunda ostenta uma análise/reflexão crítica das atividades de estágio tendo por base as competências expressas no Guia de Estágio (2012/2013), que são estruturadas em quatro grandes áreas de intervenção profissional e respetivas subáreas:

- **Área 1:** Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem
- **Área 2:** Investigação e Inovação Pedagógica;
- **Área 3:** Participação na Escola
- **Área 4:** Relações com a Comunidade, e

a terceira e última parte deste relatório refere-se a uma reflexão global de todo este longo processo de formação.

## **2 CONTEXTUALIZAÇÃO**

De forma a desenvolver um trabalho devidamente enquadrado na escola e no meio em que esta se insere, respondendo às suas necessidades e interesses, tornou-se fundamental investigar e entender o seu funcionamento, bem como conhecer as características específicas da comunidade escolar e do meio envolvente.

Neste sentido, irei apresentar a realidade na qual a Escola E.B 2,3 Piscinas-Olivais se insere, tendo como base a diversa documentação da Escola e a minha vivência ao longo de todo o estágio.

### **2.1 Agrupamento de Escolas Piscinas- Olivais**

O Agrupamento de Escolas Piscinas – Olivais, criado em 2004, constitui-se numa perspetiva vertical, integrando estabelecimentos do ensino do Pré-Escolar, do 1.º, 2.º e 3º ciclo do Ensino Básico. Mantendo a sua identidade e denominação própria, pertencem a este Agrupamento os seguintes estabelecimentos de ensino: Jardim de Infância de Santa Maria dos Olivais nº 3, a Escola Básica do 1º ciclo Olivais Velho (nº 36), Jardim de Infância nº 6, a Escola Básica do 1º ciclo Paulino Montez (nº 113), Jardim de Infância nº 8 e a Escola Básica do 1º ciclo Santa Maria dos Olivais (nº 175), e claro, a Escola sede – EB 2/3 Piscinas – Lisboa.

Uma das particularidades mais significativas do Agrupamento está associada ao facto de ter um elevado número de alunos em risco de exclusão social e escolar. Assim, “De acordo com o despacho normativo n.º 55/2008, art.º 1.º, este Agrupamento de Escolas constituiu-se como um Território Educativo de Intervenção Prioritária tendo em vista a promoção e o desenvolvimento de um projeto educativo que vise a melhoria da qualidade educativa, a promoção do sucesso escolar, a transição para a vida ativa bem como a integração comunitária.” (Regulamento Interno, 2012-2015, p. 58).

A razão principal para o Agrupamento de escolas estar ao abrigo do programa TEIP, está relacionada com as características da Escola Básica do 1º ciclo Santa Maria dos Olivais (nº 175) e a sua comunidade envolvente. Esta está sediada na freguesia de Santa Maria dos Olivais, mais propriamente nos Olivais Norte, e tem na sua área de influência este bairro e o da Quinta do Morgado. A população residente pertence predominantemente a um extrato social baixo, possuem fracos recursos económicos e académicos, e vivem maioritariamente em bairros sociais. Além disso, verifica-se a tentativa de inserção e adaptação da comunidade cigana que se instalou no bairro na Avenida Alfredo Bensaúde.

Desta forma, o fraco envolvimento das famílias na formação dos seus filhos têm dificultado o sucesso na ação educativa, e como é sabido o “ambiente da

comunidade ou do território constitui um fator educativo fundamental” (Rosado & Ferreira, 2009, p. 191).

Ao abrigo do programa TEIP, foi então criado um plano de ação, que “(...) foi operacionalizado através do desenvolvimento de «Oficinas», que constituíram, no seu conjunto, a criação de espaços pedagógicos diversificados visando promover e garantir o desenvolvimento das componentes artística, técnica e de cidadania dos alunos. A introdução das Oficinas, no modelo de organização do professor, foi propício à criação de um ambiente de aprendizagem de qualidade e de prevenção da indisciplina, assente no envolvimento cooperativo dos alunos e dos outros elementos da comunidade educativa” (Regulamento Interno, 2012-2015, p. 58).

Esta intervenção na Escola Básica do 1º ciclo de Santa Maria dos Olivais, através do plano de ação acima descrito, tem continuidade na escola sede, uma vez que esta já é constituída por vários alunos provenientes desta comunidade educativa. Alguns desses alunos são acompanhados pela professora tutora da escola, logo que iniciam o 2º ciclo, de forma a dar continuidade ao plano de ação delineado.

Todas estas particularidades específicas da escola ajudaram-me a perceber outra realidade escolar. Assim, tive a oportunidade de presenciar diversas medidas inseridas no programa TEIP, nomeadamente ao nível da ação tutorial e das oficinas.

## **2.2 Escola E.B. 2,3 Piscinas- Lisboa**

Depois de referidas algumas particularidades do agrupamento, centro-me agora na Escola E.B.2,3 Piscinas - Lisboa, onde tive a oportunidade de desenvolver a minha atividade de estágio, “(...) Com uns escassos 375m de perímetro e para solucionar problemas de sobrelotação da Escola Eça de Queirós, nasce anexada a esta, no ano de 1978, num espaço baldio retirado à malha urbana na extremidade Sul dos Olivais – Norte (...)” (Projeto Educativo de Escola, 2012-2015, p. 8), a Escola EB 2/3 Piscinas – Lisboa.

Apesar das suas dimensões reduzidas, possui uma comunidade educativa muito alargada, constituída por cerca de 600 alunos distribuídos por 26 turmas.

A escola é constituída por dois pavilhões, um campo exterior, espaços verdes e a sala de EF, também designada de Ginásio.

No pavilhão A é onde estão centralizados todos os serviços administrativos da Escola, neste encontramos os órgãos de gestão, a secretaria, a receção, a papelaria/reprografia, a sala de professores, bar e refeitório, lavabos dos professores e alunos, biblioteca e sala de computadores, sala de diretores de turma e ainda quatro salas de aula. Este espaço é o mais agitado da Escola por congregar todos os

serviços, e por ser nele que toda a comunidade educativa se concentra, sobretudo os docentes.

O pavilhão B é onde se centram a maioria das salas de aula (onze), os lavabos para os alunos e uma sala de arrumações.

Relativamente ao espaço reservado para a EF, podemos distinguir dois espaços: o ginásio de EF e o campo polidesportivo. Nenhum destes espaços reúne as condições absolutas de polivalência, mas ambos em conjunto garantem a possibilidade de se realizarem atividades de aprendizagem de todas as áreas ou sub-áreas contempladas no programa.

O ginásio de EF, além das instalações para a prática da disciplina, também contempla um espaço de trabalho, a sala do Grupo de EF, uma sala para aulas teóricas, que é simultaneamente sala de arrumação do material, e os balneários para alunos e professores.

O campo polidesportivo é o espaço que proporciona as condições de polivalência, possui duas balizas de futebol e quatro tabelas de basquetebol.

Uma vez que, geralmente, existiam sempre duas turmas em simultâneo a ter aulas de EF distribuídas pelos dois espaços, quando as condições climatéricas eram desfavoráveis à prática no exterior, esta aula era substituída por uma aula teórica lecionada, obrigatoriamente, na sala de material. Esta não apresenta as condições necessárias de comodidade para os alunos. Tal situação representou, por várias vezes, uma barreira à capacidade de lecionação.



**Ilustração 1- Espaços e dimensões da Escola EB 2,3 Piscinas- Olivais**

Foi no conjunto constituído por estes espaços que diariamente desempenhei as funções enquanto professor estagiário. As características físicas da escola permitem uma proximidade extraordinária entre todos os atores escolares, permitindo-me, assim, rapidamente no seu dia-a-dia da escola. “O seu carisma familiar e carinhoso a que não é alheia a sensação de competência e segurança em grande parte pelo contributo do quadro humano que nela desenvolve o seu trabalho – predispõe a quem dela desfruta a «adoptá-la» desde muito cedo como sua” (Caracterização Escola, 2012-2015, p. 44).

Relativamente à estrutura física da escola, acima descrita, posso considerar-me um privilegiado pelas condições proporcionadas ao GEF, e consequentemente ao NE. O espaço físico e os recursos materiais existentes, permitiram desenvolver toda a atividade de estágio sem quaisquer restrições neste âmbito. Todos os professores que constituíram o GEF, tiveram um contributo muito importante na minha formação, as suas críticas foram sempre uma mais-valia.

A coesão e dinâmica estabelecida no seio do GEF foi evidente, este era constituído por professores muito exigentes e competentes no seu trabalho diário, capazes de desenvolver diferentes atividades em grupo com relativa facilidade.

### **2.2.1 Estrutura Organizativa**

Quanto à estrutura organizativa da escola, apesar de não estar diretamente envolvido no seio desta, considero imprescindível perceber qual a dinâmica de funcionamento e a sua verdadeira importância para o dia-a-dia escolar. Assim, os Órgãos de Administração e Gestão da escola e Agrupamento são constituídos por quatro estruturas diferenciadas: Conselho Geral, Direção, Conselho Pedagógico e Conselho Administrativo. O Conselho Geral é um órgão de direção estratégica responsável pelas linhas orientadoras da atividade da escola, assegurando a participação e representação da comunidade educativa; Direção é o órgão de administração e gestão do Agrupamento de escolas nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial; o Conselho Pedagógico é o órgão de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa do Agrupamento de escolas e o Conselho Administrativo é o órgão deliberativo em matéria administrativo-financeira do Agrupamento de escolas, nos termos da legislação em vigor.

### **2.2.2 Ação Tutorial**

Relativamente ao Serviço de Orientação e Ação Tutorial, este é “(...) entendido como o acompanhamento personalizado do processo educativo de um aluno ou de um grupo de alunos” (Regulamento Interno, 2012-2015, p. 46).

Segundo o Regulamento Interno (2012-2015), “Podem ser objeto de acompanhamento tutorial todos os alunos que tenham necessidades educativas especiais, insucessos repetidos, currículos específicos, problemas disciplinares ou de integração que o justifiquem” (p. 47).

O trabalho desenvolvido pela professora tutora é a todos os níveis fantástico, esta é respeitada por toda a comunidade educativa, sobretudo pela comunidade discente. A frontalidade, disciplina e intransigência que caracteriza a sua postura perante os problemas que enfrenta, são decisivos para o sucesso da sua ação. O facto deste Agrupamento de escolas ter a especialidade de estar abrangido pelo programa TEIP, torna ainda mais importante e oportuno a existência desta função na escola. Mas mais do que a simples existência desta função, é a forma como é desempenhada, sendo que a mesma só poderá ser atribuída a alguns professores, que obedeçam a um determinado perfil de competências, como é o caso da professora com quem convivi/trabalhei diariamente.

A este nível tive oportunidade de acompanhar intervenções de tutoria, com as quais apreendi metodologias de intervenção que se mostram eficazes com alunos problemáticos. Estas tinham grande sucesso porque a docente era vista com grande respeito e autoridade.

### **2.2.3 Relação entre a Comunidade Educativa**

A Escola EB 2/3 Piscinas – Lisboa proporcionou-nos as melhores condições de formação que poderíamos imaginar, a riqueza da sua comunidade educativa permitiu-nos desenvolver o processo de formação num clima muito positivo.

A relação coesa que se estabelece entre toda a comunidade educativa que constitui a escola, é de todo profícuo ao sucesso educativo que se pretende. A dinâmica que envolve todas as atividades desenvolvidas é bem-sucedida, uma vez que todos se dedicam e mostram profissionalismo nas responsabilidades que abraçam.

No que à orientadora de escola diz respeito, pudemos acompanhar de perto um exemplo de dedicação e competência. É de louvar a forma como encara todos os papéis que desempenha e a relação que estabelece com todos os docentes e discentes. Além disso, a relação de proximidade que manteve com o NE permitiu que todos os elementos que o constituem conseguissem progredir e melhorar nas suas práticas pedagógicas.

Importa ainda ressaltar que o facto de estarmos inseridos na escola sede do Agrupamento permitiu-nos enriquecer ainda mais a nossa formação, percebendo

melhor como funciona a dinâmica da Escola e dos seus intervenientes, e como esta se articula com as restantes escolas do Agrupamento.

#### **2.2.4 Atividade de Escola**

Analisando o Projeto Educativo deste Agrupamento (2012-2015), é possível identificar três objetivos educativos ao qual o mesmo se propõe:

**Promover a Educação para a Cidadania:** procura educar cívica e moralmente os alunos, responsabilizando-os perante si e perante os outros. Deste modo pretende-se consciencializá-los dos deveres e direitos, nomeadamente a tolerância e o respeito pela diferença, a cooperação, a solidariedade e a participação entre eles, o sentido de comunidade e de partilha, a insatisfação perante o que é injusto, a vontade de aperfeiçoar e de apoiar e o espírito de inovar. Desta forma, pretende-se que a escola promova dinâmicas que favoreçam a apropriação de regras de convivência de saber ser e saber estar, conducentes a uma cidadania consciente e responsável. O trabalho elaborado no âmbito do estágio pedagógico permitiu desenvolver atividades que valorizassem as diferenças de costumes, hábitos culturais, tradições e personalidades, presentes em toda a comunidade educativa, característica acentuada na freguesia de Santa Maria dos Olivais descrita anteriormente.

**Promover a Educação para o Sucesso:** pretende-se que a escola receba, integre, acompanhe e oriente os alunos desde o jardim-de-infância até ao 9º ano de escolaridade, devendo desencadear o processo que permita que os alunos sejam devidamente integrados no ciclo de ensino a que pertencem e sejam posteriormente acompanhados e orientados para que atinjam o 9º ano de escolaridade com sucesso. Para que o sucesso escolar seja atingido, é importante promover uma estrutura horizontal e vertical no domínio da organização curricular que permita uma gestão pedagógica ativa, racional e globalizante dos conteúdos, através da promoção de atividades que visem desenvolver a apropriação do raciocínio lógico e abstrato, quer dentro da sala de aula, quer em atividades de complemento curricular. A diferenciação do ensino é também um dos aspetos que deverá ser tido em conta para que se atinja este objetivo de forma a tornar o aluno um participante ativo na construção da sua aprendizagem. Considerada fundamental, a formação de professores é um eixo essencial na promoção profissional da escola, onde se integra o NE e, neste sentido, contribui para uma maior dinâmica pedagógica, científica e extracurricular. Assim, incorporada nesta dinâmica, o Dia do Agrupamento, caracterizado pela implementação de um evento que ocorre na sede do agrupamento de Escolas Piscinas Olivais, é dedicado ao convívio entre todos os elementos das escolas pertencentes ao referido



agrupamento. Este dia assume-se como fundamental na aproximação entre a comunidade educativa, de forma a promover um maior envolvimento das famílias na vida escolar, criando parcerias com responsabilidades diferenciadas mas convergentes.

**Promover a Educação para a Saúde:** a escola, pretende também contribuir para o desenvolvimento de capacidades e para a aquisição de competências de modo a que cada aluno possa confrontar-se positivamente consigo próprio e com o meio, construindo um projeto de vida e desenvolvendo hábitos saudáveis para o exercício pleno da sua cidadania. Deste modo, a promoção de ações de sensibilização junto dos alunos é um dos aspetos a ser considerado quando nos referimos a este objetivo. O NE conduziu o “Piscinas na 1ª Pessoa”, implementado pela primeira vez na escola no ano letivo 2008/2009, após a identificação de um elevado número de alunos com excesso de peso ou obesidade.

#### **2.2.4.1 Desporto Escolar e Atividades de Oferta de Escola**

Atualmente a temática do Desporto Escolar representa um dos aspetos centrais da escola. Este permite o desenvolvimento e a alteração de comportamentos como a autonomia, responsabilidade, sentido crítico, cooperação, criatividade e sentimentos de prazer, emoção, risco, competição e superação.

O Desporto, em geral, e o Desporto Escolar, em particular, constituem instrumentos de valor inegável, enquanto promotores de valores fundamentais para a formação do carácter dos jovens que frequentam as nossas escolas (Santos, 2009), o que, nesta escola em particular, assume um papel fulcral derivado aos alunos problemáticos que acolhe.

Segundo o mesmo autor, a escola, através da disciplina de EF e do Desporto Escolar é por vezes, o único veículo difusor e promotor de atividades físicas a muitas crianças e jovens deste país e, conseqüentemente, de estilos de vida saudáveis.

Neste sentido, a nossa escola oferece aos seus alunos atividades de desporto escolar como a escalada, futsal masculino e ginástica, e atividades designadas de oferta de escola, nomeadamente, o *streetsurfing*, futsal feminino, dança e ginástica.

#### **2.2.5 A turma 9ºC**

A turma com a qual tive a oportunidade de desenvolver as minhas atividades de planeamento, avaliação e condução do ensino (Área 1), e que acompanhei ao nível da direção de turma (Área 4), foi a turma C do 9º ano de escolaridade.

Esta turma era constituída por 27 alunos, dos quais 10 eram do género masculino e 17 do género feminino. Os alunos desta turma tinham idades

compreendidas entre os 13 e os 15 anos de idade sendo a média das idades de 14 anos. De referir que a mesma não possuía alunos com necessidades educativas especiais.

Tal como surge expresso no Guia de Estágio (2012), os estagiários deverão identificar as principais características da turma que estão a acompanhar, destacando as particularidades sociais e culturais, psicológicas e de aprendizagem dos seus elementos, explicitando as suas implicações para a intervenção junto da mesma. Neste sentido, elaborei o estudo de turma que se revelou um instrumento de grande utilidade, não só a nível pessoal, como também a nível do conselho de turma. As informações nele contidas, mostraram-se bastante pertinentes para a criação de estratégias potenciadoras do processo ensino-aprendizagem. Este documento, para além de abranger as particularidades de cada aluno também incluiu a dinâmica do grupo-turma.

As idiossincrasias de cada aluno são um fator que influencia a sua prestação, bem como, a forma como se relacionam com os colegas e professores. Torna-se fundamental que os professores não desprezem o seu histórico escolar e familiar para que seja possível adaptar as situações de aprendizagem às necessidades específicas de cada aluno, prever e compreender determinadas situações que ocorrem dentro da turma e encontrar estratégias que potenciem um ambiente positivo e proporcionador de aprendizagem. Assim, com o intuito de recolher dados para elaborar a caracterização da turma, apliquei aos alunos a ficha individual do aluno e o teste sociométrico no início do ano letivo.

A partir da recolha dos dados e da sua análise, tomei conhecimento que na turma, 9 alunos já tinham retenções.

Através dos dados recolhidos na Ficha Individual do Aluno, pude também observar que de uma forma geral, a turma, tem uma atitude favorável face à EF. No entanto, durante as aulas, o comportamento destes alunos foi de uma certa indiferença em relação a esta disciplina. Tal situação é corroborada com a forma como os alunos ocupam os seus tempos livres, sendo referenciadas atividades pouco ativas. Daí se mostrarem desmotivados perante as tarefas propostas por mim durante as aulas. Todavia, esta situação inverteu-se com o decorrer do ano letivo. Penso que, a este nível, a minha proatividade foi fundamental para a mudança de atitudes e comportamentos face à disciplina. Procurei entender os alunos e as suas motivações, transpondo-as para contexto real de aula.

Aquando a análise do Teste Sociométrico, foi notório que não existia coesão entre todos os alunos da turma, evidenciando-se claramente 2 grupos muito coesos dentro da mesma. Também este instrumento se mostrou bastante relevante na medida

em que utilizei os dados recolhidos para definir estratégias ao nível da formação de grupos. Assim, tentei integrar os alunos com menos aceitação nos vários grupos, procurando, sempre, inculcar espírito de equipa e entreajuda dentro do seio de cada grupo.

No que diz respeito ao comportamento, a turma no início apresentou um elevado nível de agitação e dificuldades de concentração. Tinham especial dificuldade em manter o silêncio nos momentos de instrução. Todavia, durante o ano letivo fui desenvolvendo estratégias para minimizar os comportamentos indesejados. Face ao meu crescimento pessoal, enquanto professor, terminei o ano letivo com uma turma atenta, respeitadora e empenhada.

### **3 ÁREA 1 – ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM**

A área de Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem é a área do estágio pedagógico que está intrinsecamente ligada com a atividade docente e os seus objetivos. Esta, por sua vez, divide-se em três subáreas: planeamento, condução do ensino e avaliação. Estas atividades foram desenvolvidas com a turma do 9º C e para todas as competências determinantes no processo de ensino irei descrever, analisar e refletir sobre o meu percurso ao longo do ano letivo.

#### **3.1 Planeamento**

Para Clark & Yinger (1987, *cit. in*, Januário, 1996), o objetivo do planeamento, ao nível da condução de ensino, é transformar, modificar e adaptar o currículo mediante as características únicas de cada situação de ensino. Sendo que, e para Piéron (1996), só é possível existir qualidade de ensino se o professor fizer um planeamento criterioso e refletido.

Onofre (1995), acrescenta que o sucesso das aprendizagens dos alunos depende das competências do professor para analisar os contextos e consequentemente selecionar os caminhos e estratégias mais adequadas perante determinada situação.

Desta forma, o planeamento constitui-se como um trabalho exigente para o estagiário, uma vez que, este tem de ser pensado a longo prazo. Isto obriga a previsão de vários fatores que, por vezes, fogem ao controlo de qualquer docente. Esta situação ainda se complica mais quando nos referimos aos professores estagiários. A ausência de experiência por parte destes futuros profissionais contribui para que haja uma dificuldade acrescida aquando da antevisão e programação das várias situações de ensino.

##### **3.1.1 Planeamento da Avaliação inicial- 1ª Etapa**

No que concerne ao planeamento da avaliação inicial (AI), e uma vez que esta se constitui como o elemento de partida que permite ao professor orientar, organizar e tomar decisões pedagógicas (PNEF, 2001), este deve, para além de respeitar o protocolo de avaliação inicial (PAI) do grupo, ter em conta as características da turma, os espaços e tempos de lecionação.

Nesta escola já existia um PAI ao qual tivemos acesso e oportunidade de melhorar. Desta forma, o NE reuniu e realizou alterações, ainda que não significativas. Estas alterações foram feitas ao nível das matérias:

- **Streetsurfing**, sendo decisão do GEF, aumentar o nível de complexidade das tarefas a realizar pelos alunos;
- **Atletismo (velocidade)**, onde se considerou pertinente acrescentar a partida de blocos, uma vez que a escola possui este material;
- **Ginástica de aparelhos (paralelas)**, onde se adicionou este aparelho, dado que a escola possui este material e o utiliza durante as aulas. Assim, a avaliação existente no PAI, foi alterada, para que as alunas fossem avaliadas na trave e os alunos nas paralelas.

Estes reajustes, apesar de pouco significativos, foram os que o NE achou pertinente sugerir ao GEF, tendo este concordado com os mesmos. Para além destas adaptações, enquanto professor estagiário tive a preocupação de ajustar o PAI, ao contexto da turma e aos recursos temporais e espaciais disponíveis.

Durante esta etapa, procurei adequar os exercícios ao nível global da turma e de cada grupo em particular. Uma vez que não conhecia a turma, a formação inicial de grupos foi realizada tendo por base a listagem dos alunos, assim agrupei os alunos do número 1 ao número 5, do 6 ao 11, e assim sucessivamente. Esta estratégia, permitiu-me identificar, mais facilmente, os alunos durante a avaliação. Contudo, importa salientar que, com o decorrer da AI e com a observação do desempenho dos alunos, fui reformulando os grupos de forma a torna-los cada vez mais homogéneos a nível de *skills* motores.

Quanto à distribuição das matérias, sujeitas à AI, o NE optou por, numa fase inicial, aplicar a bateria de testes do fitnessgram. Pretendíamos com tal decisão, ter um conhecimento geral da turma, e em particular de cada aluno, ou seja, decorar os nomes e saber quais as suas aptidões físicas. Contudo, esta estratégia não surtiu o efeito desejado, uma vez que os alunos vieram de um logo período de inatividade física e, por este motivo, os resultados dos testes estiveram aquém das reais capacidades dos alunos.

No que diz respeito aos recursos materiais, senti, inicialmente, dificuldade na organização do espaço interior, isto porque, este se mostra reduzido para o número de alunos que a turma apresenta. De referir, também, a dificuldade em avaliar as matérias lecionadas no exterior, uma vez que, por um lado, apenas está estipulada a leção de uma aula por semana neste espaço e, por outro, esta está sempre condicionada pelas condições climatéricas, o que obrigou a alteração do planeamento de aulas práticas para aulas teóricas.

Ainda no que diz respeito à duração desta etapa, apesar do PNEF (2001) preconizar quatro a cinco semanas, senti a necessidade de alargar este período para

garantir a recolha de dados de todos os alunos em todas as matérias. No entanto, e apesar de se tratar da AI, para que os alunos não perdessem momentos de aprendizagem, procurei, sempre, que todas as situações constituíssem oportunidades de desenvolvimento, criando situações com diferentes graus de dificuldade, de forma a responder ao que ia observando na turma.

O alargamento deste período mostrou-se importante, pois, permitiu-me recolher todos os dados de uma forma criteriosa, o que me possibilitou fazer um prognóstico real a nível do PAT. Para além disto, e uma vez que, a AI é um processo essencial que ajuda a identificar as necessidades e potencialidades de desenvolvimento dos alunos nas diferentes matérias do currículo nacional (Carvalho, 1994), a ampliação deste período constituiu-se como um elemento fundamental de defesa de um professor sem experiência na observação e recolha de informação.

Importa salientar que o planeamento da AI é sempre muito importante na medida em que, este é o primeiro momento de contacto com os alunos. Assim, é neste período que se tem um conhecimento da turma e das suas capacidades, que o professor estabelece uma relação empática com os seus alunos e cria regras, rotinas e comportamentos desejáveis. Para a turma C do 9º ano, estas situações assumiram um papel ainda mais importante, uma vez que os alunos que a constituem, apresentavam comportamentos inadequados. Assim, esta etapa permitiu-me perceber quais as estratégias que poderiam funcionar com estes alunos, de forma a minimizar tais comportamentos e consequentemente potencializar a adoção de posturas mais corretas e adequadas perante as situações de ensino-aprendizagem.

Como balanço global da AI, e apesar de todas as dificuldades encontradas ao longo deste período, considero que a mesma decorreu de uma forma positiva, uma vez que consegui recolher dados conclusivos e essenciais para encaminhar todo o planeamento anual que se seguia.

### **3.1.2 Plano anual de turma, Planos de etapa, UE, Planos de aula**

Bento (1987) refere que, as características e leis que regem um ensino de qualidade não admitem a ideia deste ser planeado isoladamente (de aula para aula), a partir de fragmentos de processos de formação de capacidades e habilidades. Apesar de já se terem passado mais de 20 anos, na minha opinião esta afirmação mantém-se bastante atual, pois, é necessário que todos os níveis de planeamento formem entre si uma unidade coerente, o que facilita e orienta o trabalho a desenvolver pelo professor ao longo do ano.

O ponto de partida dos diferentes níveis de planeamento é o PAT. Deste modo, preocupei-me em elaborá-lo de uma forma consciente e intencional. Este foi

construído, na sua globalidade, tendo sempre em consideração, não só, as orientações dos documentos de referência (plano plurianual-PPA e plano nacional de educação física- PNEF), mas também os níveis e as capacidades de evolução da turma. Neste âmbito, o período de AI permitiu-me ter um conhecimento geral da turma, tanto no que diz respeito aos níveis apresentados nas várias áreas, como também permitiu a identificação dos alunos que necessitam de maior acompanhamento. Assim, o PAT foi elaborando tendo em consideração: as matérias onde os alunos estão mais longe dos objetivos do programa, os *skills* motores que merecem maior atenção e o plano anual de atividades (PAA). No que diz respeito a este último, foram planeadas sessões com intuito dos alunos melhorarem a sua resistência aeróbia, com o objetivo de alcançarem bons resultados na atividade de corta-mato.

De referir que, nesta turma, em todas as matérias, foi possível encontrar diferenças entre os níveis preconizados no PPA e PNEF, para este ano de escolaridade, e os níveis prognosticados. Assim, a nível do GEF, tornou-se necessária uma reflexão conjunta, de forma a adequar o nível de objetivos e procedeu-se à alteração e reajustes na composição curricular à escala anual e plurianual. Os objetivos traçados no PAT, foram delineados de forma a estarem em conformidade com o modelo de ensino adotado nesta escola – modelo por etapas. Este modelo sugere uma distribuição das matérias a lecionar ao longo do tempo de forma a alcançar objetivos intermédios, e, por sua vez, terminais. Deste modo, foram traçados esses mesmos objetivos para os diferentes níveis nas diversas matérias, o que me permitiu monitorizar o processo de ensino-aprendizagem, constituindo uma forma de *feedback*. No entanto, no PAT apenas se encontram os objetivos terminais que se pretende que os alunos atinjam. Para que os alunos alcancem tais objetivos, foi necessário estipular etapas intermédias de aprendizagem através de planos de etapa, onde estão contemplados objetivos menos ambiciosos que os terminais, o que permite que os alunos evoluam de forma progressiva até atingirem os objetivos da última etapa de aprendizagem. Todavia, e uma vez que, por vezes é difícil prever a forma de evolução de determinados elementos, as unidades de ensino (UE), permitiram o reajuste dos objetivos traçados nos planos de etapa. Uma vez que, inicialmente, senti muita dificuldade na organização e estruturação dos conteúdos, não elaborei UE na 1ª etapa de formação. Contudo, procurei dar resposta às minhas dúvidas recorrendo à literatura existente e à experiência das professoras orientadoras. Assim, estipulei UE para a 2ª etapa de formação, garantindo que estas formassem uma unidade coerente. Para garantir que este princípio fosse assegurado, para cada UE selecionei uma matéria prioritária, tanto para o interior como para o exterior, focando, assim, a minha atenção, nessa mesma matéria. Apesar de tal situação, e de forma a garantir o

ecletismo do ensino, essas matérias foram conjugadas com as restantes que formam o currículo nacional. Assim, na 1ª etapa de formação, recorri exclusivamente, aos planos de aula. Estes assumiram um papel estratégico de treino do planeamento. Contudo, considero que os planos de aula não foram realizados de uma forma minuciosa, visto que nestes não está discriminado as estratégias de ensino a utilizar durante a mesma.

Na 2ª etapa de formação recorri, unicamente, à utilização de UE, considerando estas como o nível mais operacional de planeamento. Nas UE pretendi incluir objetivos e situações de aprendizagem, modos de organização, estratégias e estilos de ensino a utilizar, bem como, os processos de avaliação. Esta avaliação, permitiu planear as UE seguintes de forma a ajustar o ensino às dificuldades/facilidades da turma.

Inicialmente, foi mais fácil para mim estipular os objetivos que constituem os planos de etapa, do que os objetivos terminais presentes no PAT. Tal situação deve-se à minha dificuldade em prever a evolução dos alunos a longo prazo. Contudo, a minha preocupação em realizar um plano global, integral e realista, tal como refere Bento (1987), levou a que este processo tivesse sido feito de uma forma bastante ponderada e recorrendo a literatura que me ajudou a elucidar sobre a importância e as várias etapas deste processo. Mesmo assim, estou consciente, de que os objetivos traçados neste documento possam ter sido ser pouco realistas, sendo que alguns foram mais ambiciosos que outros. Tal situação veio corroborar que alguns prognósticos estavam pouco realistas, o que levou ao reajuste dos objetivos traçados inicialmente para os vários grupos de alunos.

Para a consecução desses objetivos, foi sempre minha preocupação, não só, criar situações de ensino ajustadas à turma e às necessidades dos seus vários elementos, mas também tentando sempre corresponder aos interesses e expectativas dos mesmos, aumentando assim a motivação e empenho nas tarefas.

Segundo Mascarenhas (1995), a avaliação faz parte integrante do decurso do processo ensino-aprendizagem, desta forma não podemos descurá-la de todo o processo de planeamento. Assim, é imprescindível que esteja explicito, nos diferentes níveis de planeamento, as várias formas de avaliar os alunos. Estas serão abordadas no capítulo seguinte do presente relatório.

As decisões tomadas nos diferentes níveis de planeamento são integradas como um todo, assim, a orientação do processo ensino-aprendizagem é transversal a todos os níveis de planeamento, e sempre, visando o sucesso dos alunos. Foi minha preocupação realizar o planeamento equacionando sempre a coerência e a relação entre todos eles. Para o desenvolvimento congruente destes planos, foi necessário acompanhar permanentemente as aprendizagens dos alunos, de forma a refletir sobre



as mesmas. Deste modo, foi possível definir percursos e opções curriculares diferentes e estabelecer objetivos diversos para diferentes grupos de alunos (Marques, 2001). Penso ter conseguido assegurar o princípio da diferenciação, ajustando as atividades propostas às necessidades da turma. Durante as várias aulas lecionadas, fui adequando o planeamento de acordo com as necessidades dos alunos, criando progressões para os vários níveis existentes. Esta estratégia permitiu que os alunos atingissem os objetivos traçados. Relativamente à progressão das aprendizagens, esta foi orientada pelo grau de consecução dos objetivos propostos em cada plano de aula, UE e plano de etapa. De referir, que senti dificuldade na criação de progressões nas matérias de desportos coletivos, uma vez que não domino os conteúdos na sua íntegra. Para ultrapassar esta lacuna de formação, recorri várias vezes à literatura, aos meus colegas, orientadora e observação de aulas. Este último ponto mostrou-se muito importante pois pude observar, na prática, as várias estratégias passíveis de serem aplicadas na minha própria turma.

### **3.1.3 Trabalho de grupo no processo de planeamento**

O sucesso do ensino depende, não só, da autoformação de cada docente, mas também a partilha de conhecimentos, experiências, problemas e sucessos, entre profissionais. Este trabalho coletivo é também bastante valorizado no PNEF (2001), visto que um bom trabalho de grupo produzido pelo DEF pode levar ao sucesso de toda a comunidade escolar. Neste sentido, e sendo uma competência também valorizada no guia de estágio (2012), procurei criar uma sintonia a nível de grupo, expondo sempre as minhas dúvidas, “descobertas” e preocupações, bem como, disponibilizando-me para ajudar todo GEF. De igual forma, tentei ter a mesma atitude face ao conselho de turma, uma vez que um trabalho conjunto entre os vários docentes que o compõem, é fundamental para a resolução de problemas e a criação de estratégias eficazes que permitem o sucesso dos alunos.

Ao nível do trabalho coletivo entre os vários elementos do NE, salienta-se a boa relação com o meu colega de estágio. O trabalho desenvolvido com o mesmo revelou-se, sempre, uma mais-valia no que concerne ao planeamento, sendo a discussão de ideias um elemento muito enriquecedor. No entanto, considero que esta mais-valia poderia ser potenciada se todo o grupo de estágio demonstrasse mais pró-atividade ao nível desta competência.

## **3.2 Avaliação**

Existem várias propostas para a definição de avaliação, sendo que todas elas convergem no sentido de considerar este processo como a produção de um juízo de

valor. De entre esses Ribeiro (1997, citado por, Dias, 1999) que considera que a avaliação revela o conjunto de conhecimentos e aptidões demonstradas pelos alunos em determinada etapa, que objetivos já foram alcançados e quais os que faltam alcançar. Pacheco (1994, citado por, Dias, 1999), além de considerar a avaliação como um juízo de valor, também a considera como um elemento importante para a tomada de decisão. No entanto, segundo Mascarenhas (1995), um bom processo de avaliação está dependente da forma como o docente conjuga as várias decisões que devem ser tomadas para assegurar um processo consciente e orientado, com vista ao cumprimento de objetivos pedagogicamente essenciais. Então, qual a importância de avaliar? A avaliação permite ao docente organizar, orientar, modificar e/ou reorganizar o processo ensino-aprendizagem, selecionando os desafios que deve colocar aos seus alunos (Mascarenhas, 1995). É possível identificar três momentos de avaliação no processo de ensino-aprendizagem: AI/diagnóstico, formativa e sumativa.

### **3.2.1 Avaliação inicial**

No que concerne à AI, algumas dificuldades já foram mencionados anteriormente, quando me referi ao seu planeamento, visto que a sua operacionalização está fortemente articulada com o planeamento efetuado. Contudo, irei refletir de uma forma mais pormenorizada, relativamente aquelas que estão mais relacionadas com a recolha de informações no decorrer da aula.

O GEF tem um PAI bem estruturado e bastante exequível, o que facilitou bastante a aplicação do mesmo. Este protocolo define para cada matéria, quais as situações que o aluno deve concretizar para atingir determinado nível. Anexado a este protocolo, existem também grelhas de avaliação para cada matéria, especificando as várias competências que o aluno deve atingir. Estas grelhas foram preenchidas com “cumpre a competência” ou “não cumpre a competência”. Contudo, senti alguma dificuldade na observação de todos os critérios existentes, pois a falta de prática levava-me à focalização de um aspeto de cada vez, tornando-se, assim, difícil observar/avaliar todos os aspetos, na sua globalidade. Para além disso, estive demasiado preocupado com as questões organizativas da aula, com os momentos de instrução, com a gestão do tempo e com o acompanhamento do maior número de alunos em todas as tarefas propostas. Salienta-se ainda que, deveria ter focado a minha atenção nos alunos difíceis de caracterizar logo desde o início, visto que os casos típicos destacam-se facilmente (Carvalho, 1994). Mas apenas procedi desta forma nas últimas aulas desta etapa.

Apesar das limitações supracitadas, o alargamento do período da AI, permitiu-me garantir a avaliação de todos os aspetos.

Aplicação do PAI foi fundamental para que a avaliação diagnóstica tivesse sucesso, pois foi possível recolher toda a informação necessária que possibilitou um prognóstico criterioso em todas as matérias, assegurando uma base sólida para a realização de todo o planeamento anual.

Para garantir uma melhor organização da informação recolhida na AI, foi realizado um balanço da mesma onde foram registados os níveis que a turma evidenciou em cada matéria, bem como as matérias onde os alunos se encontravam mais distantes dos objetivos preconizados nos documentos de referência, i.e., as matérias prioritárias. Através da análise deste balanço, também foi possível identificar os alunos que necessitavam de um acompanhamento mais específico, bem como as capacidades motoras onde os alunos evidenciavam maiores dificuldades.

### **3.2.2 Avaliação formativa**

Relativamente a este ponto, inicialmente, senti dificuldade em esclarecer a forma como iria realizar a avaliação formativa (AF). Esta, e segundo, Dias & Rosado (2003), tem como objetivo identificar e descrever os sucessos e as dificuldades dos alunos no processo ensino-aprendizagem, bem como dar conhecimento desses factos, tanto aos alunos como aos encarregados de educação (EE). Considero, assim, fundamental que este tipo de avaliação esteja presente ao longo de todo o trabalho desenvolvido por um professor. Nesta medida, e para que este processo seja coerente, é necessário que haja critérios explícitos para avaliar todos os alunos de igual forma. No mesmo sentido, seria importante que todos os professores do GEF também utilizassem os mesmos critérios de modo a tornar a avaliação homogénea no seio do grupo.

No entanto, por não existir um protocolo de AF, senti uma grande dificuldade ao nível da 1ª etapa de formação em proceder à sua consecução. Assim, ao nível 2ª etapa, entendi como uma das minhas principais preocupações, a superação das minhas fragilidades evidenciadas durante a etapa anterior. Com o decorrer do tempo vim-me a aperceber da real importância deste tipo de avaliação, uma vez que me permitia diagnosticar as dificuldades de aprendizagem dos alunos, e me possibilitava fazer adaptações a todos os níveis de planeamento, bem como garantir um acompanhamento mais eficaz, que permitisse a efetiva evolução dos alunos. Tal como Carvalho (1994) refere, “ (...) a qualidade do ensino da EF é tanto melhor quanto mais as decisões pedagógicas forem devidamente fundamentadas e suportadas em informações provenientes do percurso de aprendizagem/desenvolvimento dos alunos.”. Vilar (1996, citado por, Dias & Rosado, 2003), acrescenta, ainda, que a AF permite clarificar e fundamentar o tipo de intervenção mais adequada no decorrer do processo ensino-aprendizagem.

Optei, desta forma, por criar um método próprio baseado nas grelhas de AI. Com os registos realizados ao longo das aulas, elaborei um documento para cada aluno, onde está especificado, de uma forma operacionalizada, o nível em que o aluno se encontra e o que este deve atingir. Para além destas fichas de AF, foi minha preocupação em todas as aulas comunicar a cada aluno ou a grupo de alunos quais os objetivos que estes necessitariam de atingir, bem como o que teriam que realizar para os conseguirem alcançar.

Com o balanço realizado na 2ª etapa de formação, apercebi-me que a AF não era efetiva para o aluno. Assim, na 3ª etapa, investi neste tipo de avaliação, informando individualmente cada aluno em que nível se encontrava e quais os elementos que se deveria focar para atingir o nível seguinte. Contrariamente à etapa anterior, formalizei esta informação em tabelas podendo o aluno consulta-las em qualquer altura da aula. Ainda nesta última etapa, recorri, com periodicidade, à autoavaliação, de forma a consciencializar o aluno sobre o seu processo de evolução. Para os alunos não falsearem esta avaliação, realizava reflexões finais com os mesmos de forma a responsabiliza-los sobre as suas autoavaliações.

Assim, considero ter melhorado ao longo do ano, substancialmente, no que se refere a este ponto, uma vez que fiz chegar a todos os intervenientes do processo ensino-aprendizagem a ficha de AF. Tal situação permitiu, por um lado, que o aluno tivesse consciência das suas dificuldades e onde se deveria focar para alcançar o sucesso, e por outro, informar os EE sobre a prestação dos seus educandos ao longo do processo de ensino, para que, e se necessário, estes possam intervir (Rosales, 1992, citado por, Dias & Rosado, 2003).

### **3.2.3 Avaliação Sumativa**

Relativamente à avaliação sumativa (AS), esta, na perspetiva de Lemos et. al. (1994, citado por, Dias, 1999) é uma avaliação periódica que compara o grau de desempenho dos alunos no final de cada período letivo com os objetivos terminais previamente definidos. Para estes autores, esta avaliação, ao contrário da formativa, não tem por finalidade melhorar o processo ensino-aprendizagem enquanto ele decorre, esperando-se antes que os efeitos desta avaliação se notem no período de formação seguinte. No entanto, tal como refere Rosado (1998, citado por, Dias, 1999), esta avaliação deverá também ser perspetivada de uma forma formativa. Convergindo com esta ideia, a AS foi realizada tendo por base a AF, i.e., tentei transformar os dados qualitativos da AF em dados quantitativos – atribuição de uma classificação. Uma vez que o GEF, desta escola, tem um protocolo de AS bastante claro, não senti qualquer tipo de dificuldade na atribuição de um valor. Aliado a este protocolo, existe

ainda um documento em formato excel, construído por um professor de um ano anterior, que facilita este processo, conjugando as três áreas de EF. Desta forma, após a inserção dos dados recolhidos na AF, no referido documento, este atribui uma classificação às três áreas de EF.

### **3.2.4 Trabalho de grupo no processo de avaliação**

Uma vez que, a avaliação é um processo delicado e complexo, torna-se muito importante a existência de troca de ideias acerca da mesma, no seio do GEF. Esta troca de opiniões leva à clarificação e homogeneização da avaliação na disciplina de EF nesta comunidade escolar. Isto possibilita que todos os alunos integrantes na mesma sejam avaliados mediante os mesmos critérios. Neste sentido, procurei sempre “discutir” com os meus colegas de estágio e orientadora de escola, os registos realizados durante as aulas, uma vez que, estes ao assistirem às minhas sessões conseguiram dar-me um *feedback* mais criterioso. Isto permitiu a minimização dos erros da minha parte e o meu constante aperfeiçoamento neste processo. Da mesma forma, tentei sempre dar a minha opinião no processo de avaliação das turmas dos meus colegas estagiários.

Penso que a este nível, e tal como já foi referido, seria bastante pertinente que esta escola tivesse um protocolo de AF. Através desta medida, todo o processo de avaliação ficaria claro e uniforme no seio do GEF.

## **3.3 Condução de ensino**

Segundo Onofre (1995), ensinar é ter a capacidade nos mais variados contextos, criar situações de aprendizagem favoráveis para que todos os alunos, sem exceção, possam aprender mais e melhor. Assim, e segundo Costa & Nascimento (2006), a constante procura, por parte do docente, de uma prática que possibilite a construção do conhecimento, e não a sua simples transmissão, obriga a que o professor demonstre atitudes inovadoras e proativas. Contudo a condução de ensino está relacionada com as concepções acerca do conteúdo de ensino, dos alunos e do seu próprio conhecimento (Graça, 1999, citado por, Costa & Nascimento, 2006). Para além disso, o professor deve possuir uma base sólida de conhecimentos para que o processo ensino-aprendizagem seja bem-sucedido. As áreas de conhecimento profissional do professor são identificadas por Shulman (1986) como: conhecimento do conteúdo disciplinar, conhecimento pedagógico do conteúdo e conhecimento do currículo. Neste sentido, foi sempre minha preocupação melhorar a minha condução de ensino através da busca de autoformação. No final de cada sessão, procurei, sempre, ter *feedback* tanto da minha orientadora como dos meus colegas de estágio

acerca das minhas práticas pedagógicas. Na minha opinião, as críticas serviram como base de reflexão acerca do meu desempenho no decorrer das aulas, ajudando-me a crescer profissionalmente.

### **3.3.1 Gestão**

Uma vez que a gestão das rotinas organizativas é fundamentalmente desenvolvida no período inicial, procurei desde o início, criar rotinas de trabalho e diferenciar as várias partes que constituem a aula. Assim, optei por recorrer ao trabalho por estações, dando prioridade ao tempo de prática de cada uma delas, maximizando ganhos efetivos na aprendizagem. No mesmo sentido, e com o intuito de proporcionar o maior tempo de prática possível, procurei garantir, por um lado, uma boa organização do material para que não houvesse interferência entre estações de trabalho e, por outro, que o material se encontrasse todo montado antes do início da aula.

Na 1ª etapa de formação, contei com a colaboração dos meus colegas estagiários, tendo esta, sido imprescindível para uma melhor gestão do material no início da aula. No entanto, na 2ª e 3ª etapa de formação todo o trabalho de gestão do material foi realizado de forma autónoma e com a ajuda dos alunos. Por um lado, os alunos ao colaborarem comigo na montagem do material, estão a adquirir rotinas e conhecimentos importantes que podem ser transversais a vários contextos escolares, nomeadamente as atividades do desporto escolar. Por outro lado, no futuro enquanto docente não terei por perto colegas que me possam auxiliar nesta tarefa, pelo que se torna fundamental a aquisição destas rotinas organizativas no seio da aula.

No sentido de responder às necessidades de aprendizagem dos alunos, procurei também, em cada estação criar situações de aprendizagem com níveis diferentes de complexidade. Através desta estratégia consegui que os alunos estivessem mais empenhados e motivados para a prática. No entanto, importa salientar que, tal facto, só foi possível através da autoformação. Considero que, ao longo do ano letivo, foi notória a minha evolução. As reflexões realizadas após as aulas e UE, auxiliaram-me a responder às reais necessidades da turma.

No que se refere à gestão do tempo, numa fase inicial, esta tarefa foi bastante complexa, pois senti necessidade de dividir o tempo de aula equitativamente pelas estações montadas. No entanto, ao longo do ano, esta gestão foi realizada de uma forma mais natural, e centrada nas aprendizagens dos alunos, dando assim relevância às aprendizagens propriamente ditas em detrimento do tempo. Para além disso, na última etapa de formação, aquando da lecionação das aulas no exterior, realizava uma parte introdutória na sala de material, explicitando no quadro os exercícios propostos,

bem como as suas componentes táticas, reforçando o que pretendia observar no decorrer da aula. Desta forma, os alunos conheciam, de forma prévia e efetiva, quais os objetivos para a aula bem como a sua organização, o que maximizava o tempo de prática e, conseqüentemente, o tempo potencial de aprendizagem.

### **3.3.2 Clima e Prevenção da Indisciplina**

O clima de bem-estar numa sala de trabalho depende fundamentalmente do trabalho pedagógico do professor, da forma como é capaz de promover uma aproximação afetiva positiva entre si e os alunos, dos alunos entre si e dos alunos com a atividade de aprendizagem (Onofre, 1995).

De forma a estabelecer um clima positivo durante as aulas, foi minha preocupação, desde logo, conhecer a turma como um todo, e cada aluno em particular. Sabe-se que o clima das sessões depende, inevitavelmente, das relações que se estabelecem entre os intervenientes do processo ensino-aprendizagem, mais precisamente professor e alunos. Desta forma, o conhecimento que fui tendo da turma, possibilitou-me criar situações de aprendizagem que me permitissem, não só, proceder à AI, mas também ir ao encontro aos interesses e motivações dos alunos. Com isto, consegui ganhar a atenção e respeito da turma, o que fez com que os alunos mostrassem, progressivamente, mais empenho nas várias tarefas mesmo aquelas onde sentiam mais dificuldades. O clima de empatia que fui estabelecendo com os alunos, também permitiu que estes se preocupassem em ouvir os meus *feedbacks* de forma a melhorar a qualidade das suas prestações. O conhecimento da turma possibilitou-me, igualmente, perceber a dinâmica existente entre os vários elementos que a constituíam. Como um bom clima, também depende das relações entre aluno-aluno, procurei que a formação de grupos conjugasse as boas relações existentes no seio da turma, uma boa dinâmica de trabalho e os níveis apresentados. De notar, que um bom clima de aula nem sempre foi fácil de conseguir, pois, inicialmente os alunos mostraram uma atitude de oposição, com o objetivo de testar a minha capacidade de liderança. No entanto, a conquista do respeito e do carinho dos mesmos, modificou as atitudes destes durante a aula, sendo que, no final do ano verificava-se um clima bastante positivo no decorrer das várias sessões. Para além disso, foi sempre minha constante preocupação estar atento às aprendizagens dos alunos, pelo que no decorrer das aulas privilegiei *feedbacks* avaliativos positivos, de forma a valorizá-los quando conseguiam atingir os objetivos pré-estabelecidos e, quando tal não acontecia, tentei sempre incentivá-los, mostrando-lhes que confiava nas suas capacidades. Mostrei-me, ainda, sempre disponível para as dúvidas de todos os elementos da turma, mantendo contacto com os mesmos, sempre que possível e

necessário, fora do tempo de aula. O tempo extracurricular que disponibilizei para os alunos, foi muito importante para melhorar e solidificar a relação que tinha com os mesmos, servindo igualmente como momentos de avaliação formativa. Para além disso, a observação dos alunos fora do contexto de aula, permitiu-me perceber quais os grupos e laços de afetividade que existiam no seio da turma, o que me deu a possibilidade de transferir para o contexto de aula.

Sabe-se que um clima positivo na sala de aula minimiza os comportamentos inapropriados dos alunos. Para além disto, e tal como refere Onofre (1995), é mais favorável a existência de uma intervenção preventiva, no que diz respeito aos casos de indisciplina, do que uma intervenção remediativa. No meu caso, ao conseguir estabelecer uma boa relação com estes durante as aulas, foi possível prevenir a existência de possíveis episódios de indisciplina. Aliado a isto, a minha observação constante dos comportamentos dos alunos, possibilitou a intervenção imediata minimizando os comportamentos de desvio e, conseqüentemente, potencializando o tempo de prática. Desta forma, considero não ter tido casos de indisciplina, apenas ocorreram casos pontuais que facilmente foram solucionados.

Na última etapa de formação, e de forma a motivar os alunos, utilizei uma das duas seguintes estratégias na fase inicial da aula: realização de jogos lúdicos ou recurso a música sugerida pelos alunos.

### **3.3.3 Instrução e *Feedback***

A eficácia pedagógica da EF, resulta da capacidade de comunicação do professor com os seus alunos (Rink, 1996, citado por, Martins, 2009). Rosado e Mesquita (2009), partilham da mesma ideia ao referirem que, a capacidade de comunicar é um dos fatores determinantes da eficácia pedagógica no contexto do ensino das atividades físicas e desportivas. Desta forma, se os alunos não realizam uma tarefa de forma eficiente, é devido a dois fatores: ou a atividade não é adequada para aquele aluno ou a instrução não foi eficaz (Serra, 2001, citado por, Martins, 2009). Ainda dentro da dimensão instrução, Onofre (1995), considera a existência de duas regras fundamentais durante os períodos de transmissão de informação. A 1ª diz respeito à tentativa de redução do tempo gasto nos momentos de informação à turma, assim, a indicação do que se irá fazer não pode ocupar um tempo excessivo na sessão, sob pena de restar pouco tempo para a prática de aprendizagem. A segunda, refere-se à clareza e objetividade com que se transmite a informação, uma vez que, delas depende o grau de consciência sobre aprendizagem com que o aluno encara a tarefa.



Nesta linha de pensamento, procurei sempre seguir à risca estas indicações metodológicas. Tentei sempre que as minhas instruções iniciais fossem claras e objetivas, garantindo, desta forma, que os alunos compreendiam toda a informação transmitida. De forma a potenciar a retenção desta informação, recorri, várias vezes, à demonstração e ao questionamento. Com a demonstração, e tal como refere Onofre (1995), pretendi que o aluno processasse melhor a informação, uma vez que, a informação visual é mais eficaz do que a auditiva. Com o questionamento, pretendi garantir que os alunos estavam atentos à minha informação e que esta não suscitava dúvidas.

Uma vez que, e como supracitado, a informação visual é mais eficaz, utilizei este tipo de informação em várias situações. No início das aulas, coloquei sempre os grupos de trabalho fixados no quadro, bem como, imagens ilustrativas nas estações que continham elementos de maior complexidade.

De referir que, nas matérias que não dominava na íntegra, tive a preocupação de recorrer à autoformação teórica e prática, de modo a que a minha instrução fosse tão clara e concisa como nas matérias que melhor domino. Considero este aspeto fundamental pois, e tal como Onofre (1995) afirma, se o professor não dominar as matérias não irá conseguir fornecer imagens eficazes aos alunos.

De forma a potenciar a aprendizagem dos alunos, o professor deve fornecer um acompanhamento ativo e sistemático de todas as atividades propostas na aula (Onofre, 1995). Ainda segundo o mesmo autor, a qualidade deste acompanhamento, depende da capacidade de observação do professor, assim como da qualidade do *feedback* pedagógico. Neste âmbito, considero ter evoluído bastante, pois desenvolvi rapidamente a capacidade de observação à distância. Este aspeto, revelou-se fundamental ao nível da minha intervenção e dos *feedbacks* com a turma, pois uma melhor observação permite, conseqüentemente, uma melhor qualidade da informação de retorno dada aos alunos. Inicialmente, os *feedbacks* que fornecia focavam-se, sobretudo, ao nível do desempenho do aluno, pois, eram essencialmente, avaliativos. Rapidamente me apercebi que não era a melhor forma de informar os alunos sobre o seu desempenho e sobre o que pretendia que eles realizassem. Na 2ª e 3ª etapas de formação, melhorei bastante a este nível, aumentando a quantidade, a qualidade e o tipo de *feedback*. Assim, passei a utilizar outros tipos de *feedback*, nomeadamente, descritivo, prescritivo, e interrogativo. Com estes verifiquei que os alunos conseguiam refletir sobre aquilo que estavam a realizar e o que lhes faltava melhorar. Desta forma, a informação de retorno dada ao longo das aulas mostrou-se bastante positiva. Este aspeto é muito importante, pois, e tal como Onofre (1995), refere, o *feedback* deve ser de carácter positivo para que o aluno tenha uma participação mais motivada e

consciente na aprendizagem das atividades, tal facto é fulcral, principalmente, nas tarefas onde o aluno sente mais dificuldade.

De referir, que utilizei o tempo de rotação entre estações para corrigir alguns erros sistemáticos que a maioria da turma cometia e para salientar desempenhos. Este tempo revelou-se, também, bastante importante a nível organizativo, uma vez que, os alunos tinham que se acalmar, o que permitia a rotação entre estações de uma forma ordeira. Através destes *feedbacks* foi possível obter um melhor desempenho por parte dos alunos, nomeadamente a nível das rotinas de trabalho. No entanto, os *feedbacks* individualizados são sempre muito mais eficazes e motivadores para os alunos, assim foi sempre minha preocupação acompanhar todos os alunos de perto.

Para que o professor faça uma observação minuciosa e cuidada de toda a turma, é essencial que adote um posicionamento estratégico no espaço de trabalho, de modo a manter sob o seu controlo visual a maior parte dos alunos. Aliado a isto, o deslocamento entre as estações de trabalho, deve ser feito pela periferia (Onofre, 1995). Inicialmente, senti alguma dificuldade em observar toda a turma devido ao seu elevado número de elementos. Esta foi-se dissipando ao longo do tempo, pois, e como já mencionado, melhorei a minha capacidade de focalização em vários aspetos em simultâneo. Terminei o ano bastante confiante neste domínio, tendo a capacidade de controlar toda a turma à distância e, conseqüentemente, produzir *feedback*.

Esta evolução, verificou-se a partir do momento que tive consciência da importância estratégica do meu posicionamento e deslocamento. De aula para aula, procurei posicionar-me de forma a ter no meu campo de visão toda a turma e, conseqüentemente, controlar a maioria dos alunos.

Importa ainda salientar as estratégias desenvolvidas no controlo à distância, no espaço exterior. Senti a necessidade de dividir a turma em dois grupos, um realizava situações de jogo de uma forma autónoma e outro realizava situações acompanhadas por mim. Tal, para além de incutir responsabilidade aos alunos que estavam em situação de jogo autónoma permitiu-me realizar um acompanhamento individualizado aos alunos que apresentam mais dificuldade.

Como balanço desta dimensão, considero que investi ao nível do ciclo do *feedback*, tentando, sempre, completá-lo. Ao nível da instrução, terminei o processo de estágio com a capacidade de a produzir de forma objetiva, assertiva e direcionada, como sugerida pelos vários autores.

### 3.3.4 Estilos de ensino

Os estilos de ensino são caracterizados por uma determinada forma de interação entre professor-aluno, que é uma importante dimensão inerente ao processo educativo, pelo que, a sua escolha deve ser intencional e justificada. Assim, é importante que nos diferentes níveis de planeamento se encontre, de forma clara, os estilos de ensino a utilizar. Neste âmbito, especifiquei, justificando, tanto a nível do plano anual como dos planos de etapa os estilos de ensino que iria utilizar nas várias situações pedagógicas. Pode-se, verificar, no entanto, que o mesmo não aconteceu a nível micro – planos de aula. Consciente de tal lacuna, na 2ª etapa de formação, delineei os estilos de ensino a adotar nas diferentes UE.

Os estilos de ensino auxiliam o professor a adequar a sua postura mediante as respostas que quer obter por parte dos seus alunos. Assim, é necessário ponderar que estilo de ensino usar em cada matéria e em cada parte de aula, principalmente porque as sessões assumem uma estrutura politemática.

Desta forma, no que concerne ao aquecimento e retorno à calma, nas duas primeiras etapas de formação utilizei o estilo de ensino por comando. Com este, pretendia que os alunos realizassem todos os exercícios de forma correta e eficiente, uma vez que através do mesmo, o professor toma todas as decisões e os alunos apenas repetem. Assim, os alunos atingem objetivos de precisão, pois aprendem a tarefa minuciosamente e num curto período de tempo (Krug, 1996). Contrariamente, na 3ª etapa de formação, nestes dois momentos, utilizei o estilo de ensino divergente, selecionando dois alunos de aula para aula para planear e, posteriormente, liderar estes períodos. Com esta opção pretendi incutir nos alunos a procura ativa de soluções, responsabilidade e espírito de liderança na sala de aula.

Relativamente à parte principal da aula, utilizei, predominantemente o estilo de ensino por tarefa e inclusivo. No que se refere ao estilo de ensino por tarefa, procurei que o aluno ganhasse alguma autonomia na tomada de decisão relativamente às tarefas propostas pelo professor, pois o professor dispõe de mais tempo para fornecer *feedback* individual, podendo este ser corretivo, de valor ou neutro (Krug, 1996). Com o estilo de ensino inclusivo, pretendi que o aluno reconhecesse as suas dificuldades e potencialidades, bem como selecionassem a tarefa indicada para o seu nível de desenvolvimento. Pois, como refere Krug (1996), este estilo de ensino visa colmatar as diferenças individuais, possibilitando ao aluno iniciar qualquer nível, ir e retornar quantas vezes quiser.

Foi possível, ainda, constatar a existência do estilo de ensino recíproco de forma implícita, durante todas as aulas, uma vez que, os alunos trabalharam em grupo ajudando-se mutuamente, corrigindo-se e dando *feedback*.

### 3.3.5 Professor a tempo inteiro

A atividade de professor a tempo inteiro tinha por objetivo proporcionar ao estagiário uma vivência muito próxima da realidade docente, bem como experienciar a lecionação de ciclos diferentes o que pressupõem diferentes formas de atuação.

Esta atividade decorreu na semana de 8 a 14 de Abril de 2013, totalizando o número de horas pretendidas, cerca de 22.

De forma a dar seguimento ao planeamento traçado para as várias turmas, foi aplicado os planos de aula já pensados pelos vários professores responsáveis.

Como balanço geral desta atividade, considero que foi uma experiência única, desafiante e muito enriquecedora, pelo facto de ter lecionado a faixas etárias distintas e a alunos com características muito diferentes daquelas que estava habituado.

Relativamente às aulas lecionadas a nível do 1º e 2º ciclo, foi notório a minha adaptabilidade às características das várias faixas etárias. Facilmente adequei o meu discurso às mesmas, bem como a minha intervenção enquanto professor.

Mais concretamente, ao nível do 1º ciclo foi-me exigido uma maior adaptabilidade, pois para além da adequação à faixa etária, tive de adequar a condução do ensino às características peculiares da turma. Tratava-se de uma turma constituída, exclusivamente, por alunos de etnia cigana. Os mesmos, não possuíam normas e rotinas organizativas, o que exigiu um maior esforço da minha parte. Apesar deste constrangimento os alunos estiveram bastante motivado e empenhados nas aulas, apresentando performances excecionais, nomeadamente ao nível da ginástica.

Relativamente à experiência da lecionação de aulas ao 2º ciclo, esta foi sem dúvida surpreendente. A receptividade dos alunos relativamente a um novo professor foi sem dúvida algo muito gratificante. Esta refletiu-se nos comportamentos dos alunos em aula. Nestas aulas o meu controlo e *feedback* à distância foi um aspeto que se salientou, sendo facilitado pelo empenho e comportamento exemplar dos alunos. Importa salientar que a turma do 5º F destoou este cenário. Esta turma era constituída exclusivamente por elementos de etnia cigana, e, contrariamente ao que sucedeu no 1º ciclo, os alunos apresentavam-se desmotivados face à disciplina de EF. Aqui, o recurso a estratégias motivacionais foi fundamental, nomeadamente a introdução de música cigana no decorrer da aula.

A lecionação de aulas ao nível do 3º ciclo, mostrou-se muito semelhante à experienciada na turma C do 9º ano, pois, todas as turmas que acompanhava de uma forma mais assídua, nomeadamente as turmas dos colegas de estágio e da professora orientadora), pertenciam a este ciclo de escolaridade. Desta forma, salienta-se apenas o confronto com as diferentes formas e estratégias de lecionar dos vários professores titulares das turmas.

Com efeito, esta é certamente uma das experiências formativas que mais contribui para o desenvolvimento integral de cada processo relativamente às competências de planeamento, condução do ensino e capacidade de cooperação e adaptabilidade.

### **3.3.6 Trabalho de grupo no processo de condução de ensino**

Considero muito importante que, a este nível, haja uma análise rigorosa e sistemática das várias situações pedagógicas. Durante as duas ultimas etapas de formação, o grupo de estágio teve alguma dificuldade em estar presente nas aulas uns dos outros. Tal limitação foi fruto do desenvolvimento do programa “Piscinas na 1ª Pessoa”. Esta ausência foi notória, principalmente, nas aulas da colega que leciona a turma D do 9º ano, pois as aulas do programa coincidiam com as aulas da mesma.

Nas aulas em que foi possível estar presente, e para facilitar o processo de observação, o NE recorreu a uma ficha de observação, já existente, constituída segundo o critério de sistematização da intervenção pedagógica preconizado por Siedentop (1983, citado por, Onofre, 1995) que distingue 4 dimensões para uma intervenção pedagógica de sucesso: instrução, organização, disciplina e clima relacional.

Durante o ano, procurei sempre ter *feedback* relativamente a estas 4 dimensões, mostrando-me sempre interessado e recetivo às críticas e opiniões tanto dos meus colegas estagiários como da professora orientadora. De referir que, por a professora orientadora ser o elemento que detém maior conhecimento e experiência, a opinião desta sempre deteve maior peso e maior reflexão individual da minha parte.

No que concerne à partilha de ideias entre os elementos do NE, esta não se mostrou tão efetiva como o esperado, pois não existiu uma sintonia entre todos.

## 4 ÁREA 2 – INVESTIGAÇÃO E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

Nesta área de formação, privilegiou-se o desenvolvimento das competências relacionadas com a participação num estudo e projeto de investigação-ação estritamente ligados ao contexto escolar, com o intuito de favorecer o desenvolvimento de competências de inovação profissional ao longo da minha carreira (Guia de Estágio, 2012).

O projeto desenvolvido teve por base a metodologia investigação-ação. Esta, para Dick (2000, citado por, Fernandes, 2006), tem, como o nome sugere, um duplo objetivo. Por um lado, com a investigação, pretende-se aumentar o conhecimento, por parte do investigador, sobre o tema que este se propõe estudar, e por outro, com a ação, pretende-se uma mudança de atitudes e comportamentos da comunidade na qual o investigador irá desenvolver o seu projeto.

A elaboração deste projeto respeitou as quatro fases preconizadas por Serrano (1994, citado por, Fernandes, 2006) para um projeto de investigação-ação:

1. Diagnosticar ou descobrir uma preocupação temática, i.e., definir o “problema”;
2. Construção de um plano de ação;
3. Proposta prática do plano de ação;
4. Reflexão, interpretação e integração dos resultados.

Uma vez que este projeto foi desenvolvido ao longo do ano letivo, na 1ª etapa de formação foram concluídos os dois primeiros pontos supracitados. Relativamente ao primeiro ponto, a identificação do problema surgiu após a recolha dos dados do IMC. Com esta, verificou-se que existia uma grande percentagem de alunos que apresentava valores de índice de massa corporal (IMC) acima, ou muito próximo, dos valores de referência. Assim, em conversa com o GEF, com alguns elementos preponderantes da comunidade escolar e com os professores responsáveis pela leção da cadeira de Investigação Educacional e um professor especialista em comportamentos de (in)atividade física, surgiu o seguinte problema de investigação “será que o excesso de peso ou obesidade (IMC) nos jovens tem relação com o estilo de vida [(in)atividade física] e com as características e comportamentos e adultos significativos?”.

A partir da identificação deste problema, seguiu-se uma pesquisa bibliográfica acerca desta temática que pudesse sustentar o estudo a realizar. Para além de uma base teórica, a pesquisa foi realizada no sentido de encontrar estudos idênticos, a partir dos quais nos pudéssemos basear para a construção da metodologia a utilizar, assim como proceder à comparação dos resultados obtidos.

Para que os resultados fossem válidos, os processos metodológicos tinham que estar bem definidos de forma a minimizar os erros inerentes a uma investigação. Desta forma, baseado neste critério, o NE procurou clarificar no projeto, todos os procedimentos a utilizar.

Na 2ª etapa de formação, debruçámo-nos sobre o 3º ponto relativo a um projeto investigação-ação – proposta prática do plano de ação. Foram aplicados os inquéritos aos alunos do 3º ciclo, tendo sido apenas recolhidos 100 exemplares, isto porque os alunos não se mostraram muito recetivos ao preenchimento do inquérito, considerando este um pouco invasivo. Salienta-se que foram os alunos de 7º ano os que mais disponíveis se mostraram, tendo entregue um maior número de inquéritos. Contudo, penso que este número já nos pôde fornecer informações representativas dos alunos do 3º ciclo desta escola. Desta forma, pode-se verificar que o NE foi bastante ambicioso, uma vez que esperava recolher os inquéritos, quase na totalidade. Assim, o NE apercebeu-se que, num próximo projeto, a metodologia utilizada tem que estar de acordo com a faixa etária em questão. O NE considerou, ainda, que poderia ter sido mais proactivo na recolha dos questionários, podendo deslocar-se às várias turmas e relembrar a importância da investigação e da colaboração dos alunos na mesma.

Após a recolha dos inquéritos, procedeu-se ao tratamento dos mesmos. Para isso, foi utilizado o *software Statistical Package Social Sciences (SPSS)*, que garante a validade e fiabilidade dos resultados.

O 4º e último ponto do projeto de investigação-ação, foi desenvolvido na 3ª etapa de formação. Os resultados obtidos demonstraram a existência de correlações negativas entre o IMC e os comportamentos de (in)atividade física e correlações positivas entre o IMC e os comportamentos dos adultos significativos. Tais resultados, corroborados pela literatura, mostraram a necessidade de uma intervenção a este nível. Desta forma, e para culminar este projeto realizámos uma conferência com o objetivo de divulgar os resultados, bem como apresentar soluções para modificar os comportamentos inadequados, tanto ao nível da atividade física como ao nível da alimentação. Para facilitar todo o processo e tornar o mesmo mais credível contámos com a participação de um professor experiente na área dos comportamentos (in)atividade física e com uma nutricionista. Estes apresentaram soluções à comunidade educativa de forma a inverter os resultados obtidos neste estudo.

De salientar a importância que esta área teve para a minha formação profissional. Por um lado, desenvolvi métodos de investigação: recolha de dados, atenção às variáveis “parasitas”, tratamento dos dados e interpretação dos mesmos, por outro lado, considero que o trabalho desenvolvido teve estreita relação com outras

áreas do estágio, nomeadamente Participação na escola (área 3) e Relação com a comunidade (área 4).

Por fim, importa referir o trabalho de grupo desenvolvido que, novamente à semelhança de outras áreas, não foi desenvolvido de forma efetiva. Considero que se o grupo de estágio desenvolvesse um trabalho colaborativo, todo este processo teria sido mais fácil.



## 5 ÁREA 3 – PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA

Para além da lecionação das aulas, tive a oportunidade de me envolver em vários projetos, nesta comunidade escolar, relacionados com as atividades físicas e desportivas e com a promoção de uma vida mais saudável.

Com uma periodicidade semanal, abracei dois programas: o *streetsurfing* na atividade de oferta de escola e o programa piscinas na 1ª Pessoa.

De forma mais esporádica, participei em mais 4 projetos: investigação e intervenção na escola Paulino Montez, organização do dia da escalada, bem como colaborei no dia do agrupamento e da viagem a Montargil.

### 5.1 Streetsurfing

Relativamente a este ponto, coadjuvavei a professora responsável por esta modalidade. Uma vez que esta matéria era inicialmente desconhecida para mim, eu e a professora desenvolvemos um trabalho colaborativo de pesquisa da mesma. Isto permitiu ter um melhor conhecimento e domínio deste desporto que, por sua vez, facilitou, não só, a realização da AI das componentes críticas a observar, como também a elaboração de um planeamento anual adequado e ajustado de forma a responder às necessidades dos participantes. Para além disso, esta autoformação mostra-se bastante benéfica para um possível futuro contacto com esta modalidade.

No que concerne ao planeamento, elaborei um projeto no qual se encontram definidos aspetos essenciais para o desenvolvimento desta atividade ao longo do ano letivo. Entre eles temos os objetivos a alcançar, a planificação e calendarização, descrição ilustrativa das várias manobras e objetivos a que me propus enquanto estagiário.

De referir que na calendarização, o ano letivo foi dividido em quatro etapas: AI, aprendizagem e desenvolvimento, progresso e produto. Para cada uma destas etapas, foram delineados os respetivos objetivos. Todo o processo acima descrito, foi facilitado pela experiência que adquiri aquando do desenvolvimento dos planeamentos da turma que lecionei (área 1). Uma vez que esta modalidade também é uma matéria que lecionei na turma pela qual fui responsável, a condução de ensino em ambas mostrou-se uma mais-valia para o aperfeiçoamento das minhas competências a este nível.

As atividades planeadas superaram as expetativas dos alunos, sendo que os participantes desta atividade extracurricular mostraram-se, sempre, bastante motivados e entusiasmados. Neste âmbito, considero que tive uma participação bastante ativa, uma vez que procurei sempre proporcionar atividades inovadoras, desafiantes e lúdicas, o que só foi possível, através da autoformação teórica e prática contínua. Para tornar esta oferta de escola ainda mais aliciante, construí, em conjunto

com a professora responsável, uma rampa para que os alunos mais avançados pudessem realizar manobras ainda mais arrojadas.

No que concerne à minha postura durante estas sessões, esta foi sempre adequada às necessidades dos alunos, procurando sempre ajudar e acompanhar aqueles que demonstravam mais dificuldades.

Tive bastante sucesso nas minhas intervenções, uma vez que o meu *feedback* e as minhas demonstrações motivavam sempre os alunos.

Numa vertente mais pedagógica, este projeto foi bastante aliciante, pois os alunos acompanhados por tutoria eram reencaminhados para esta atividade com o intuito de inculcar nestes jovens regras, normas e competências sociais. A este nível, experienciei situações que me obrigaram a uma intervenção rápida e eficaz, desenvolvendo assim a minha capacidade de intervenção em casos de indisciplina. Apesar da turma que lecionava não apresentar casos de indisciplina propriamente dita, esta competência que desenvolvi nesta oferta de escola, permitiu-me atuar eficazmente na prevenção e remediação de comportamentos desviantes.

## **5.2 Programa Piscinas na 1ª Pessoa**

Relativamente ao programa pessoa, este tem alguma tradição nesta escola, uma vez que tem sido desenvolvido pelo NE de EF nos últimos anos.

Surgiu associado ao programa de Educação para a Saúde existente no agrupamento de Escolas Piscinas dos Olivais no ano letivo 2008/2009 e com o objetivo de desenvolver e avaliar um modelo de intervenção centrado na escola para a prevenção e tratamento do excesso de peso e obesidade juvenil.

Uma vez que, e tal como foi demonstrado no projeto da área 2, o excesso de peso está diretamente relacionado com os comportamentos alimentares e de inatividade física, se existir uma atuação ao nível da promoção da atividade física e da redução de comportamentos alimentares desadequados nos jovens com esta problemática, é possível melhorar a qualidade de vida dos mesmos.

Neste sentido, e dando continuidade ao trabalho desenvolvido nos anos anteriores, colocámos em prática o programa Piscinas na 1ª Pessoa, tendo por base os princípios do programa original, realizando apenas adaptações face à realidade do envolvimento escolar, dos recursos temporais, espaciais e materiais.

Procedeu-se, assim, à identificação dos alunos com excesso de peso e obesidade, tendo estes sido notificados e convidados a participar neste projeto. Para além disso, e como os EE têm um papel preponderante neste processo, realizámos para estes uma reunião de apresentação.

Após a mesma, deu-se início às sessões propriamente ditas. Uma vez que os tempos letivos foram alterados para 50 minutos, o NE reuniu e decidiu realizar três sessões semanais, podendo os alunos frequentar qualquer horário. Todavia, por incompatibilidade horária, a maior parte dos alunos selecionados não pôde participar.

As primeiras sessões foram reservadas para realizar a AI, onde foi registado o peso, a percentagem de massa gorda, a percentagem de massa muscular, o RM calórico e o perímetro da cintura de cada aluno. Estas medições foram, igualmente, utilizadas para monitorizar este processo.

Após a recolha desta informação, iniciou-se a intervenção com estes alunos. Dividimos as sessões em dois momentos: um de cariz teórico e outro prático, este último, dada a sua importância, era sempre de maior dimensão.

Relativamente à 1ª parte, procurámos sempre realizar uma apresentação dinâmica através de uma reflexão em grupo sobre as várias temáticas a abordar. Esta fase era muito importante para entender os estilos de vida dos alunos e assim poder incentivá-los para a mudança de atitudes.

Na segunda parte, eram apresentadas atividades que iam ao encontro dos interesses dos alunos, uma vez que só desta forma era possível mantê-los motivados para a prática de atividade física.

Sendo o exercício para a saúde a área que mais me motiva, senti-me desafiado a ajudar estas crianças na alteração de hábitos de vida. Desta forma, encarava cada sessão com grande satisfação, pois diante de mim tinha jovens alegres a lutar pelo mesmo objetivo que eu. Neste sentido, senti-me realizado aquando da realização das avaliações físicas. Foi notório em todos os alunos melhorias ao nível do IMC, da percentagem de massa gorda e do perímetro da cintura.

Por último, importa referir a importância deste programa a nível da minha formação profissional. Este mostrou-se um grande desafio pessoal, uma vez que estou em contacto com uma realidade um pouco desconhecida para mim. Perceber o porquê de certos estilos de vida e tentar mudá-los, é transversal para todos os contextos que irei enfrentar enquanto docente. Para além disso, este programa permitiu-me atuar na comunidade escolar, tornando esta mais saudável e ativa.

### **5.3 Projeto Escola 113- Paulino Montez**

No âmbito de criar uma ação de intervenção adaptada às características e às necessidades específicas da escola, o NE e por sugestão do representante dos EE do 1º ciclo da Escola EB 1 Paulino Montez, optou-se por dar continuidade ao projeto desenvolvido na área 2. Desta forma, assumiu-se como prioridade analisar os níveis de excesso de peso e obesidade de todos os alunos da escola supracitada.

Na mesma linha de pensamento do projeto da área 2 e do programa Piscinas na 1ª Pessoa, o crescimento das taxas de obesidade nos últimos anos em Portugal, mostra a necessidade de desenvolver projetos – ação sobre esta problemática de forma a encontrar possíveis soluções, minimizando assim os impactos na sociedade.

Desta forma, dirigimo-nos algumas vezes à escola com o objetivo de calcular o IMC, medir a percentagem de massa gorda, massa muscular e metabolismo de repouso (com recurso à bioimpedância) e ainda o perímetro da cintura.

Os resultados obtidos após as medições foram apresentados na feira da saúde, atividade promovida pela escola. De forma a potenciar este projeto, desenvolvemos uma parceria com uma nutricionista, a mesma presente no projeto da área 2, que após a nossa apresentação, realizou uma reflexão sobre recomendações nutricionais, com vista à promoção de hábitos alimentares saudáveis na comunidade escolar. Ademais, para que tais resultados tivessem maior impacto no contexto familiar dos alunos em questão, foi entregue a cada professora titular de cada turma um documento com os dados dos seus alunos para ser divulgado aos pais.

À semelhança do que aconteceu nos projetos realizados a este nível, e já mencionados, este também mereceu especial atenção da minha parte. Mais uma vez, fomos confrontados com a realidade do aumento do número de jovens com excesso de peso. Tal número, como já foi notado nos projetos anteriores, deve-se às escolhas erradas destes jovens e dos respetivos EE ao nível dos estilos de vida. Com efeito, este projeto foi bastante aliciante para a minha formação profissional, pois considero essencial uma atuação a curto prazo junto desta faixa etária para prevenir e remediar esta problemática.

## **5.4 Outras atividades**

### **5.4.1 Desporto escolar- Boulder**

No dia 8 de Maio de 2013, realizou-se na escola o 7º encontro de escalada inserido no quadro competitivo de 2012/2013. Este encontro, teve a particularidade de coincidir com o término da competição.

Foi um dia diferente, tanto para os alunos como para os professores, pois a escola acolheu dez escolas diferentes. Desta forma, houve a necessidade de programar toda a atividade, na qual os professores tiveram uma participação bastante ativa.

Dado a escola não ter condições materiais para promover este encontro, uma associação de desportos de aventura – Desnível - montou, no espaço exterior, várias

paredes (*Boulder*) para os alunos realizarem a competição com diferentes graus de dificuldade.

Inicialmente, colaborei com o professor responsável pelo núcleo de desporto escolar de escalada na organização do evento. Foi necessário adaptar os espaços para acolher todas as escolas, nomeadamente delimitação de espaços de circulação e espaços para os alunos colocarem o seu material. No decorrer da atividade, colaborei com os vários técnicos da empresa, para garantir que todos os alunos realizavam a prova em todas as paredes, bem como que todas as condições de segurança eram garantidas.

Esta foi a primeira atividade, em grande escala, na qual pude fazer parte da organização. Planear e colocar neste tipo de eventos é algo que me alicia e me deixa muito motivado. Fazer parte da organização permitiu-me, por um lado, perceber toda a dinâmica necessária para a organização de um evento desta dimensão, por outro, partilhar experiências com professores de outras escolas oriundos de contextos diferentes.

#### **5.4.2 Dia do Agrupamento**

No que concerne ao Dia do Agrupamento este é um evento que ocorre na sede do Agrupamento de Escolas Piscinas Olivais, Escola E.B. 2, 3 Piscinas – Lisboa, sendo já uma tradição. Este dia caracteriza-se pelo convívio entre os elementos das escolas pertencentes ao referido Agrupamento, incluindo alunos, docentes, não docentes e encarregados de educação. Desta forma, neste dia cada escola apresenta um pouco do trabalho que desenvolve com os seus alunos nas várias áreas. Tendo grande ênfase os jardins de infância e escolas do 1º ciclo.

Trata-se de um evento no qual o GEF tem grande influência, não só por o campo de jogos ser o palco de apresentações, como também as mesmas terem por base o desporto. Concomitantemente existiam diversas exposições que podiam ser visitadas, nas salas de aula, relativas a trabalhos do Dia do Agrupamento. Sendo a biblioteca um espaço de transmissão de saberes e cultura esta também não poderia deixar de estar presente. Neste dia foram apresentadas pequenas coreografias e teatros com temas educativos.

O trabalho desenvolvido com os alunos da escola sede também foi bastante visível, nomeadamente a nível do desporto escolar, como também das oficinas que a escola oferece. Assim, foi possível assistir a apresentações do núcleo de ginástica em colaboração com a oferta de escola de ginástica e dos núcleos de dança e *streetsurfing*. O desporto escolar de futsal e escalada colmatou neste dia as suas atividades competitivas através da valorização e reconhecimento de todo o trabalho

dos seus alunos. Desta forma, foi possível presenciar uma cerimónia de entrega de prémios.

Tendo este dia um impacto elevado na escola e na comunidade educativa, existe uma constante preocupação em inovar de ano para ano. Neste sentido, o professor responsável pelo núcleo de desporto escolar de futsal organizou um campeonato de futsal entre as escolas de 1º ciclo do agrupamento. Os participantes demonstraram bastante interesse, sendo possível assistir a momentos únicos. Da mesma forma a comunidade educativa valorizou esta competição dando bastante apoio às diversas equipas.

Sendo a escola uma local de educação e transmissão de valores foi privilegiado, durante este campeonato, o *fair-play*, espírito de equipa, companheirismo e a entreatajuda.

Este dia obteve um elevado sucesso, proporcionando uma enorme satisfação entre todos os participantes, bem como aos que assistiram.

Como professor estagiário este dia foi marcante, não só por todo o trabalho que desenvolvi em conjunto com os meus colegas mas, principalmente, por ver o empenho de toda a comunidade educativa. Sentir o nervosismo de cada aluno para dar o seu melhor naquele palco, foi algo bastante gratificante pois trabalhei com os mesmos para que aquele dia fosse especial.

Considero que esta experiência será levada comigo para o futuro, dado que, acompanhei e participei na consecução deste dia. Este tipo de eventos são oportunidades únicas tanto para os alunos, como para professores e restante comunidade escolar para fortalecer laços e criarem uma identidade comum que, com certeza, poderá trazer benefícios a curto, médio e longo prazo.

#### **5.4.3 Montargil**

Relativamente à atividade de Montargil, esta consistiu num acampamento durante três dias com os alunos de sétimo e oitavo ano. Esta atividade foi organizada pelo GEF, tendo por base os seguintes objetivos:

- Promover o desenvolvimento multifacetado dos alunos, criando situações que, ao mesmo tempo, solicitem várias áreas de conhecimento e fomentem relações sociais e que, numa dinâmica de grupo, obriguem interajuda, à cooperação e ao autodomínio;
- Promover o gosto pela prática regular das atividades físicas e assegurar a compreensão da sua importância como fator de saúde e componente da cultura na sua dimensão individual e social, contribuindo assim para o consequente afastamento de práticas e comportamentos desviantes;

➤ Promover a evolução integral dos alunos em situações onde possam revelar capacidade de adaptação a novas situações (escolares e outras) tais como cooperação, interajuda, auto domínio, reforço da autoimagem e simultaneamente preservando o respeito pela natureza colocando os alunos perante situações de emoção/desafio.

Assim, e com o intuito de cumprir os objetivos supracitados foram propostas aos alunos diversas atividades tais como: canoagem, btt, orientação e multiatividades. Para garantir que os alunos vivenciassem as diversas experiências foram formados quatro grupos, acompanhados por um professor às diversas atividades. Desta forma, durante os três dias, os alunos ocuparam a manhã e a tarde com atividades diferentes. Para garantir a segurança nas mesmas, houve sempre um monitor responsável pela canoagem e btt, atividades que envolviam maior risco.

Sem dúvida que esta atividade foi bastante importante na minha formação profissional, não só por ter assistido e colaborado em todas as tarefas de organização, como também pelas várias experiências vividas no terreno. Destas, salienta-se a condução e monitorização de grupos; organização das atividades em si; transmissão de valores como espírito de equipa, respeito pelo outro e pela natureza e contacto com populações especiais. Esta última, foi, sem dúvida, a que mais me marcou. Sem qualquer experiência com este tipo de problemáticas, tive oportunidade de acompanhar de perto estes jovens e perceber que cuidados se devem ter ao nível de segurança e que atividades se podem desenvolver.

## **5.5 Trabalho de grupo no processo de participação na escola**

Penso que nesta área, tal como nas anteriores, manifestei uma capacidade de cooperação com todos os intervenientes neste processo NE, professores do grupo, entre outros, bem como, tentando sempre ter um papel ativo, mostrar as minhas opiniões e sugestões, respeitando sempre as dos restantes elementos.

De salientar, como já referido, toda a contribuição para sucesso das várias atividades desenvolvidas nesta área. Mostrei-me sempre disponível e proactivo, colaborando para que todas as atividades decorressem da melhor forma. Penso, ter, desta forma, me envolvido na comunidade escolar de acordo com o que é expectável para o estagiário de EF. Toda esta entrega foi uma mais-valia no meu desempenho de todas as minhas tarefas de estágio, i.e., revelou-se uma ferramenta preciosa na consecução de todas as tarefas inerentes à docência.

## **6 ÁREA 4 – RELAÇÃO COM A COMUNIDADE**

Para Villas-Boas (2009), os professores são o elo de ligação entre a escola, a família e a comunidade sendo, desta forma, muito importante que durante a formação dos professores se desenvolva nestes a modificação de atitudes relativamente à importância do envolvimento parental no processo educativo. O mesmo autor acrescenta que também é fundamental estimularem os futuros profissionais a se aperfeiçoarem em todas as áreas de atuação docente. De forma a responder a esta necessidade, nesta área acompanhado de perto a diretora de turma (DT) e realizei um estudo da turma.

### **6.1 Estudo de Turma**

Realizar a caracterização da turma foi fundamental para conhecer os dados relativos à vida pessoal e familiar dos alunos. Estas informações podem demonstrar aspetos da personalidade e interesses pessoais dos alunos, que por sua vez se tornaram fundamentais para a estruturação do planeamento das aulas e do ano letivo de uma forma geral. Para além disso, e como cooperei no trabalho de direção de turma, o conhecimento destes dados permitiu-me um melhor desempenho nessas funções. Esta caracterização foi realizada com base na recolha de dados efetuada através da ficha individual do aluno e forneceu informações do nível, socio-afetivo, familiar, escolar e desportivo. Uma vez que lectionei a disciplina de EF, estes dois últimos aspetos permitiram-me atuar de uma forma mais consciente e intencional, adequando o meu planeamento a este grupo de alunos.

Paralelamente, o estudo sociométrico permitiu-me reconhecer as relações existentes na turma, bem como identificar os estatutos sociais de cada aluno. Pois, e segundo Farinha (2004), o conhecimento de todos os aspetos do funcionamento grupal constitui uma poderosa ferramenta que permite ao professor intervir no sentido de melhorar as relações sociais na aula, sendo que esta melhoria poderá transferir-se para contextos extracurriculares. Este estudo foi realizado com base na recolha de dados efetuada através de um teste sociométrico. De salientar a importância da comparação efetuada entre as relações interpessoais e grupais existentes este ano letivo e o ano letivo antecedente, o que permitiu perceber quais as mudanças mais significativas, em termos sociais, que se estabeleceram e alteraram no seio do grupo. Assim, e perante os resultados obtidos neste estudo, tentei adequar a formação de grupos de acordo com as relações pré-existentis no seio da turma. No entanto, tive sempre em atenção em incluir os alunos que eram menos aceites pelos pares, melhorando, desta forma, as relações sociais destes tanto em tempo letivo como não letivo.



## 6.2 Acompanhamento da Direção de Turma

Para Marques (2002), o diretor de turma é um professor que tem a seu cargo a coordenação de todos os professores da turma, a promoção do desenvolvimento pessoal e social dos alunos e a sua integração no ambiente escolar, faz a ligação entre a escola e os EE, bem como com a restante comunidade educativa. O diretor de turma desenvolve a sua ação funcional no inter-relacionamento entre alunos, professores de turma, pais e comunidade, de forma articulada e de acordo com as orientações definidas no plano anual da escola.

Devido à importância deste cargo na comunidade escolar, acompanhei a professora nas várias tarefas inerentes a esta função. Assim, colaborei com a DT na marcação e justificação de faltas, atualização do dossier de turma, preparação das reuniões de conselho de turma e reunião de pais.

Durante o desenvolvimento destas tarefas, procurei sempre ser o mais participativo possível para que esta experiência se torne enriquecedora para a minha formação pessoal e profissional. Neste sentido, e tal como aconteceu em domínios anteriores, realizei um projeto no qual se encontram definidos aspetos essenciais para o desenvolvimento desta atividade ao longo do ano letivo. Entre eles, destaca-se os objetivos a que me propus alcançar e que fazem parte das competências essenciais que se pretende que qualquer professor estagiário desenvolva.

Por último, importa referir que o acompanhamento à DT foi transversal para outras áreas do estágio pedagógico. O conhecimento sobre algumas situações familiares, permitiu-me adequar a condução de ensino de determinados alunos. A forma como interajo com os mesmos durante as aulas ou o tipo de *feedback* que optei por transmitir foi crucial para manter os alunos motivados e empenhados. Na minha opinião, considero fundamental que o professor seja sensível a determinadas situações e acontecimentos de vida, de forma a manter uma boa relação com os alunos e a conseguir o seu respeito.

Este acompanhamento é, também, essencial para o desenvolvimento de certas competências necessárias para assumir este cargo. Atualmente, tenho conhecimento de todo o trabalho inerente à DT e à coordenação de DT, o que me faculta todas as bases necessárias para desempenhar as funções que este cargo envolve.

### **6.3 Trabalho de grupo no processo de relação com a comunidade**

Penso que nesta área, tal como tem sido sempre referido, manifestei uma capacidade de cooperação com todos os intervenientes neste processo: NE, professores do conselho de turma, DT, entre outros, tentando sempre ter um papel ativo, mostrando as minhas opiniões e sugestões, respeitando sempre as dos restantes elementos. A partir da 2ª etapa de formação, fortaleci o elo de ligação com toda a comunidade escolar, o que me permitiu entender melhor as dinâmicas de funcionamento da escola. De salientar que os colegas se mostraram muito interessados na minha análise dos dados da ficha individual do aluno e estudo sociométrico, tendo, desta forma, auxiliado os mesmos a melhorar as suas atuações com os alunos.

A nível global, todo o apoio dado pelo conselho de turma foi fundamental na consecução das minhas tarefas enquanto professor estagiário.

## 7 REFLEXÃO FINAL

Segundo Siedentop (1998), a melhor maneira de adquirir e melhorar os *skills* de ensino é ensinando. De facto, considero que uma das formas de viver, sentir, desenvolver, melhorar e dominar as habilidades ou destrezas de ensino, é através da sua prática. O ano de estágio proporcionou-me essa oportunidade de lecionar EF a uma turma. No entanto, e como a profissão de um docente não se restringe, exclusivamente, à lecionação das aulas, também se torna fulcral que o professor estagiário experiencie o exercício de todas as funções inerentes à profissão, i.e., avaliar, planear e conduzir o ensino, encarar o cargo de direção de turma, monitorizar sessões de uma atividade de desporto escolar e/ou oferta de escola, envolver-se em toda a comunidade escolar e/ou educativa de forma a contribuir para o sucesso da mesma.

Neste sentido, e apesar das tarefas propostas estarem divididas por áreas, todas elas formam um todo coerente, uma vez que se interligam entre si. Todas elas me apetrecharam de competências que eram transversais a todas as tarefas que tive que desempenhar. Desta forma, foi minha preocupação nunca descurar de nenhuma área, tentando desenvolver competências em cada uma delas que enriquecessem o meu desempenho global.

Em relação à Área 1 (Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem), senti, ao longo do ano, uma clara evolução no domínio das várias competências que compõem esta área, sobretudo na condução de ensino. Este desenvolvimento é explicado pelo que exige de mim próprio, pelas reflexões realizadas aula após aula e pela capacidade de aceitar e refletir sobre as críticas construtivas apontadas pelos colegas e orientadoras. Fui tendo cada vez mais consciência da interligação existente entre as várias áreas e subáreas, sendo esta extremamente importante para garantir um processo de ensino-aprendizagem coerente. Todavia, este foi um processo que fui desenvolvendo ao longo do ano, uma vez que numa fase inicial senti grandes dificuldades a nível do planeamento, nomeadamente ao nível da elaboração das UE. Dada a falta de experiência, não consegui encadear as várias matérias de forma a formarem um todo coerente. Assim, optei, em conjunto com as orientadoras, na 1ª etapa de formação, utilizar planos de aula em detrimento de UE, possibilitando-me assim o treino do planeamento. Considero que foi uma mais-valia esta opção inicial, pois através da mesma pude clarificar todas as minhas dúvidas, recorrendo à vasta experiência das orientadoras, bem como à literatura existente. Assim realizei um PAT indo ao encontro das necessidades /especificidades da turma e de cada aluno em particular. Sendo o planeamento essencial para organizar e gerir a condução do

ensino, este foi a minha base de sustentação para o desenvolvimento de todo o meu trabalho. Na fase inicial procurei estabelecer normas e rotinas de funcionamento dentro da sala de aula com os alunos, de forma a facilitar todo o processo de condução de ensino. Assim, esta foi uma subárea onde senti grandes evoluções no decorrer do ano letivo. Foi deveras interessante comparar a minha prestação na 1ª etapa de formação com as restantes. Foi notória a minha prestação em aula, pois tentei sempre demonstrar uma incansável procura do rigor e da excelência sendo esta transmitida para os alunos através da minha energia, bem como dos meus *feedbacks* a nível individual, coletivos e à distância. Nas últimas sessões lecionadas foi possível assistir a aulas com elevado nível de intensidade, onde não existiam momentos de quebra, pois mesmo aquando da transição entre tarefas esses períodos eram utilizados para transmitir *feedback*. Tudo isto contribuiu para que os alunos investissem na superação das suas dificuldades.

No decorrer do estágio, a observação e discussão de aulas, tanto da minha orientadora como dos meus colegas, foi fundamental para a minha formação profissional, pois muitos problemas e/ou situações de aprendizagem eram transversais, o que me possibilitou experimentar as estratégias utilizadas por estes adaptando-as à minha turma.

Ainda de acordo com os objetivos preconizados pelo guia de estágio, nesta dimensão, considero que a observação interpares foi fundamental, pois, no meu caso, tive a oportunidade de assistir a sessões lecionadas a turmas de ensino secundário, numa escola com características muito díspares daquela onde lecionei. Foi com enorme satisfação que presenciei a diferença das dinâmicas e rotinas de funcionamento neste ciclo de escolaridade. Trata-se de uma faixa etária com mais maturidade, tendo alguns objetivos futuros já delineados, o que modifica à partida a maneira de estar em aula. Desta forma, penso que foi uma lacuna não ter tido a oportunidade de lecionar a nível de secundário na semana PTI, pois o presente mestrado habilita-nos a lecionar todos os ciclos de escolaridade.

No que diz respeito à Área 2 (Inovação e Investigação Pedagógica), esta dependeu muito do trabalho autónomo realizado pelo NE. Foi desenvolvido um projeto muito desafiante, uma vez que não nos são incutidas competências de investigação (teórico-práticas) ao longo da nossa formação. Considero que toda a pesquisa e ajuda procurada foram fundamentais para desenvolver um estudo com implicações práticas para a comunidade escolar. Salienta-se, ainda, toda a capacidade evidenciada para resolver as várias adversidades que este projeto nos apresentou. No entanto, estas deram-nos experiência e competências para, num futuro próximo, conseguirmos desenvolver de forma eficiente um projeto deste cariz. Cada vez mais, existe a

necessidade dos professores no exercício das suas funções estarem atentos aos problemas existentes na sua comunidade educativa, e em conformidade encontrarem as soluções para minimizá-los. Face a esta realidade, este projeto ajudou-nos a desenvolver a capacidade de consecução de uma ação adaptada às necessidades do contexto escolar.

No que concerne à Área 3 (Participação na Escola), foi uma área, sem dúvida, muito enriquecedora para a minha formação profissional. Como referido ao longo de todo o documento, a autoformação (teórica e prática), foi o elemento chave de todo o sucesso alcançado neste domínio. O espírito de inovação, iniciativa e proatividade caracterizam o que foi a minha intervenção ao longo do ano letivo.

O acompanhamento do desporto escolar permitiu-me desenvolver competências transversais ao planeamento, à avaliação e à condução de ensino. Dado que acompanhei uma atividade de oferta de escola, com carácter sistemático, mas sem calendário competitivo, procurei acompanhar as competições da equipa de futsal com o intuito de colmatar esta lacuna. Mais uma vez, por iniciativa própria, consegui ultrapassar as fragilidades do meu estágio, procurando entender como se processava a organização do processo competitivo do desporto escolar, nomeadamente a nível de inscrições, deslocações e atuações em campo.

Relativamente ao programa Piscinas na 1ª Pessoa, evolui e explorarei de forma mais exaustiva conteúdos relacionados com a promoção e educação para a saúde, que cada vez mais assumem especial importância no seio da sociedade. Tendo este um elevado impacto na comunidade educativa, e uma vez que a minha formação inicial teve bastante incidência nestes aspetos, este ano letivo decidimos inovar e personalizar a avaliação física destes alunos. Recorremos a uma balança profissional para avaliar índices mensuráveis durante este programa, que se relevaram uma mais-valia na apresentação de evoluções para os alunos e EE. Este facto trouxe motivação acrescida para os alunos se superarem. O programa modificou a minha visão relativamente à intervenção junto destas idades e/ou problemática. Com estas crianças o que se pretende não é uma melhoria da sua performance nas atividades físicas e desportivas, mas sim que sintam prazer quando as praticam. Desta forma, a preocupação reside em desenvolver atividades lúdicas que os mantenham motivados para a prática e ao mesmo tempo que contribuam para o aumento do dispêndio energético. Para além disso, não podemos descurar da parte nutricional e da forma como transmitimos os conhecimentos de alimentação e saúde a estas crianças. Posto isto, é fácil perceber o quão esta experiência foi muito importante para mim enquanto professor e profissional de exercício e saúde.

Este projeto esteve, em grande parte, interligado com dois outros projetos desenvolvidos: projeto da área 2 e projeto da escola Paulino Montez. Todos eles incidiram sobre a problemática da obesidade e excesso de peso. Como já referi, foram projetos muito aliciantes e que me motivaram muito, uma vez que é uma área que me suscita muito interesse. No entanto, considero uma falha a ação se ter restringido apenas a um dia. A ação de sensibilização desta problemática devia ter sido prolongada e deviam ter sido aplicadas, na prática, medidas preventivas e remediativas deste problema, uma vez que este se mostra enraizado nesta comunidade educativa. Importa ainda frisar que, ainda sugeri algumas alterações no meio escolar de forma a incutir hábitos mais saudáveis. Todavia, não se mostraram muito recetivos, uma vez que estão subjacentes interesses de ordem financeira.

Ainda nesta área de formação, encontra-se a atividade de Montargil. Sem dúvida uma experiência a levar para o futuro, dado o impacto que teve a nível emocional. É importante para um professor estagiário ter contacto com a maior diversidade de alunos possível. Neste âmbito, considero essencial que todos os professores estagiários pudessem intervir com crianças com necessidades educativas especiais. No meu caso, essa oportunidade só surgiu aquando da atividade de Montargil, uma vez que participaram dois alunos com NEE. Foi bastante importante, pois pude assistir e participar nas atividades que foram planeadas para estas crianças. As limitações motoras apresentadas pelas mesmas implicavam que houvesse uma adaptação das atividades de modo a que estas conseguissem participar. Para além disso, existem também atividades específicas que são benéficas para este tipo de problemáticas e que foram passíveis de serem realizadas, nomeadamente atividades em meio aquático. Existindo uma lacuna na nossa formação inicial a este nível, tive oportunidade de perceber na prática o quanto estas crianças beneficiam da atividade física e desportiva, principalmente quando realizadas em meio aquático. Este meio possibilita movimentos que fora dele não seriam possíveis. Assim, estas crianças para além de terem momentos terapêuticos, experienciam sensações que lhes transmitem felicidade. A intencionalidade do que planeamos, ganha mais importância quando nos referimos a populações com algum tipo necessidade educativa especial.

Por último, a Área 4 (Relação com a comunidade) é essencial para o processo ensino-aprendizagem. O sucesso de todo este processo está dependente da boa relação entre os seus vários intervenientes. Tem que se ter em atenção que o professor está inserido numa equipa, e por isso, é muito importante que tenha capacidade de trabalhar em grupo. Para além disso, pretende-se que este também tenha a aptidão de integrar a comunidade envolvente no processo educativo. Denote-

se que o sucesso dos alunos depende do trabalho colaborativo dos professores, mas também do envolvimento dos EE.

Para o desenvolvimento destas competências, o trabalho que desenvolvi com a DT mostrou-se fundamental. Este cargo revelou-se de uma grande importância, uma vez que este é um elo de ligação entre os vários professores do Conselho de Turma e também entre estes e os EE. Perceber toda a dinâmica inerente a este cargo e participar ativamente no mesmo é essencial para um futuro enquanto docente. Assim, procurei envolver-me ativamente nas funções que este cargo engloba. Entender toda a história familiar/social dos alunos, é muito importante para que o professor tenha uma atuação mais dirigida e cuidada com os mesmos. É impossível dissociar a vida familiar, da vida escolar. Estando sempre interligadas, é necessário que a atuação ultrapasse as fronteiras das escolas e se realize também com as pessoas de referência destas crianças. A participação nas reuniões com os EE, bem como nos conselhos de turma possibilitou-me entender as prioridades de intervenção, assim como as estratégias de atuação, ou seja, permitiu-me perceber que situações devem ser mencionadas aos pais e que cuidados devemos ter quando as reportamos.

Realizando uma breve resenha do que foi este ano de estágio, destaco o contacto e a observação da prática de profissionais com uma elevada experiência, quer a nível de lecionação ou de outros cargos, nomeadamente DT. Tendo em conta toda a reflexão efetuada ao longo do relatório, considero que evoluí substancialmente, em todas as minhas competências. Os ganhos decorrentes traduziram-se em atuações cada vez mais eficazes, flexíveis e uma maior destreza na tomada de decisões e na resolução de problemas como os quais me fui deparando.

Como se pôde verificar, as várias áreas inerentes ao estágio pedagógico formam um universo. Para nos tornarmos docentes completos e preocupados com todo o processo de ensino-aprendizagem, não nos podemos restringir apenas à sala de aula. Inseridos numa comunidade educativa, temos a responsabilidade de garantir que esta tenha sucesso. Para tal, o trabalho de grupo torna-se fundamental, tanto para melhorar o processo de ensino-aprendizagem das turmas, como para melhorar o ambiente educativo. O professor tem que se mostrar ativo na busca de soluções para os problemas encontrados no contexto escolar onde se insere, tem que realizar ações que minimizem esses problemas e tem que envolver a comunidade na redução dos mesmos. Neste sentido, procurei desenvolver o estágio como um todo integrado. As competências que desenvolvi na área 1, mostraram-se muito importantes para os projetos de oferta de escola e semana PTI. O trabalho de grupo, tanto ao nível do conselho de turma como ao nível do GEF, foi essencial para desempenhar o papel de professor de EF da turma C do 9º ano, mas também permitir garantir o sucesso de

todos os projetos/atividades onde estive inserido durante este ano. Todavia, e uma vez que se tratava de um estágio curricular, a base de todo o trabalho centrava-se entre os elemento do NE. Apesar de nem todos os elementos se envolverem no mesmo da mesma forma, foi muito importante para a minha formação os momentos de partilha e cooperação no seio do grupo. Só desta forma foi possível desenvolver um trabalho que visasse o sucesso do estágio pedagógico.

Queria terminar dizendo que o estágio foi o culminar de uma longa etapa académica. O mesmo, superou todas as minhas expectativas e apetrechou-me de novas competências e conhecimentos transversais a uma futura vida profissional, enquanto docente e profissional de exercício e saúde.



## 8 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ✓ Bento, J. (1987) *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Lisboa Livros Horizonte.
- ✓ Carvalhinho, L. & Rodrigues, J. (2004). *Formação Desportiva. Perspectivas de Estudo nos Contextos Escolar e Desportivo*. Lisboa: Edições FMH.
- ✓ Carvalho, L. (1994). Avaliação das Aprendizagens em Educação Física. *Boletim SPEF*, nº10/11 Verão/Outono de 1994, pp.135-151.
- ✓ Costa, L. Nascimento, J. (2006). Prática pedagógica dos professores de Educação Física: conteúdos e abordagens pedagógicas. *Revista de Educação Física/UEM*. V.17 N.2. pp. 161-167.
- ✓ Dias, L. (1999). *Concepções e Práticas dos Professores de Educação Física Acerca da Avaliação Formativa*. Dissertação elaborada com vista à obtenção do grau de Mestre em Educação Física. UT-FMH.
- ✓ Dias, L.; Rosado, A. (2003). A Avaliação Formativa em Educação Física. *Pedagogia do Desporto*. Estudos 7, pp. 73-99, Lisboa: FMH.
- ✓ Farinha, J. (2004). *Para um estudo das estruturas de relacionamento interpessoal em contextos educativos*. Tese de Mestrado. UA-ESSE.
- ✓ Fernandes, A. (2006). *Projecto Ser Mais: Educar para a Sexualidade Online*. Dissertação elaborada com vista à obtenção do grau de Mestre em Educação Multimédia. UP- FC.
- ✓ Jacinto, J.; Comédias, J.; Mira, J. e Carvalho, L. (2001). *Programa Nacional de Educação Física (reajustamento), Ensino Básico 3º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- ✓ Januário, C. (1996). *Do pensamento do professor à sala de aula*. Coimbra: Livraria Almedina.
- ✓ Krug, D. (1996). *O Spectrum de Estilos de Ensino de Mosston 1966-1997: Uma Nova... Visão!*. Tese de Douturamento UTL-FMH.
- ✓ Marques, R. (2001). *Saber educar – Guia do professor*. Lisboa: Editorial presença.

- ✓ Marques, R. (2002). *O Diretor de Turma e a relação educativa*. Lisboa: Editorial Presença.
- ✓ Mascarenhas, L. (1995). *Planeamento em Educação Física- que deliberações pedagógicas?*. Dissertação apresentada com vista a obtenção do grau de Licenciado pela UTL-FMH.
- ✓ Martins, G. (2009). *Perfil Instrucional do Estudante Estagiário de Educação Física em Aulas de Atletismo*. Monografia apresentada com vista a obtenção do grau de Licenciado. UP-FD.
- ✓ Onofre, M., (1995), *Prioridades de Formação Didáctica em Educação Física*, Boletim SPEF, nº 12, Inverno, pp. 75-97.
- ✓ Piéron, M (1996). *Formação de Professores, Aquisição de Técnicas de Ensino e Supervisão Pedagógica*. Lisboa: FMH.
- ✓ Rosado, A. & Mesquita I. (2009). *Pedagogia do desporto: melhorar a aprendizagem optimizando a instrução*. Lisboa: Ed. FMH, 69-130.
- ✓ Rosado, A., Ferreira, V. (2009). Promoção de Ambientes Positivos de Aprendizagem. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 185-204). Cruz-Quebrada: FMH.
- ✓ Saint-Exupéry, A. (2003). *O Príncipezinho*. Editorial Presença.
- ✓ Santos, J. (2009). *Atributos da qualidade da competição desportiva escolar: estudo comparativo entre as percepções dos praticantes e respectivos encarregados de educação*. Tese de Doutoramento. UM- DEFD.
- ✓ Shulman, L. (1986). *Paradigms and research programs in study of teaching: a contemporary perspective*. Handbook of research on teaching. New York: Macmillan.
- ✓ Siedentop, D. (1998). *Aprender a Enseñar la Educación Física*. INDE Publicaciones, Barcelona.
- ✓ Villas-Boas, M. A. (2009). *A relação escola-família-comunidade inserida na problemática da formação de professores*. Lisboa: Universidade de Lisboa (FPCE).

#### **Outros Documentos Consultados:**

- ✓ Afonso, N., Roldão, M.; Marques, A.; Galvão, C.; Peralta, H.; Silva, I; Leite, T. (2010). *Documento de apoio à organização curricular e programas de Educação Física*. Ministério da Educação;
- ✓ Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Piscinas- Olivais;
- ✓ Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas Piscinas- Olivais.